Geschichte der Methodik des Lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation.

Eine specialistische Ergänzung zur Geschichte der Pädagogik.

Von

Julius Lattmann Dr.

Gymnasialdirector a. D.

Göttingen

Vandenhoeck und Ruprecht

1896.

Herrn

Wirklichem Geheimem-Ober-Regierungsrat a. D.

Dr. theol. et phil. Ludwig Wiese

in dankbarer Verehrung

zum 30. December 1896

gewidmet.

Inhalt.

Druckfeler zu verbessern in: S. 10 Z. 9 geringere. S. 39 Z. 7 Fabulae. S. 94 Z. 12 v. u. Tirocinii. S. 121 Z. 8 lautete. S. 143 Z. 19 zeigt. S. 180 Z. 4 v. u. und zu besonderem. S. 184 Z. 11 v. u. Franckeschen. S. 233 Z. 17 Förmlichkeit. S. 234 Z. 4 müssten. S. 282 Z. 8 Engelmann. S. 302 Z. 12 v. u. K. Ferdinand Becker. S. 362 Z. 4 v. u. 1838. S. 396 Anm. Z. 2 den st. dem. S. 416 Z. 2 v. u. „Sexta und Quarta“ nach späterer Benennung. S. 431 Z. 8 das st. den.

Die Behandlung der Pädagogik als einer Wissenschaft ist one*) Zweifel von großer Bedeutung für die Ausbildung der pädagogischen Kunst, zu der jene als eine angewandte Psychologie in dem Verhältnisse einer Hülfswissenschaft steht, hat jedoch oft dazu verleitet, die Lerkunst und auch die Lerbücher, namentlich die des lateinischen Elementarunterrichts nach theoretischen Sätzen zu construiren. Aber jede Kunst pflegt, wofern nicht ein natürliches Genie neue Banen bricht, ihre Belerung und ihre Belebung aus dem Studium ihrer Geschichte zu schöpfen. Darauf zielen denn auch wol die zalreichen Geschichten der Pädagogik oder des Schulwesens hin, die in neueren Zeiten erschienen sind. Aber die Geschichte der Pädagogik ist ein Teil der allgemeinen Kulturgeschichte und geht deshalb darauf aus zu zeigen, wie die Zustände des Schulwesens sich unter dem Einflusse der allgemeinen Kulturentwicklung gestaltet haben. Sie stellt dabei eine Reihe von Charakteristiken bedeutender Persönlichkeiten auf, unter deren Wirksamkeit sich jene Einflüsse vollziehen. Die jeweiligen Zustände finden in den Schulordnungen

---

*) Ich schreibe nach der im Jare 1876 von Konrad Duden unter dem Titel „Die Zukunftsorthographie" vorgeschlagenen und eingehend begründeten, von mir in einer Flugschrift desselben Jares „Die Regeln der neuen Orthographie vom Standpunkte der Schulpraxis aus betrachtet und gestaltet", und neuerlich in Zeitschr. f. Gymnw. 1895 S. 1 ff. unter dem Titel „Stückweise oder endgültige Reform der Rechtschreibung" mit neuen Gründen empfolenen Schreibweise. Der Leser wird daran eine Probe machen können, wie bald man sich an eine solche Schreibweise im Drucke gewönen kann. Um die Probe nicht zu stören, sind auch die aus anderen Schriften angefürten Worte in diese Schreibweise umgesetzt, jedoch mit Ausname solcher Schreibungen, die der eigentümlichen Sprachform des 16. und 17. Jarhunderts angehören. —

ihren bestimmten Ausdruck, die nicht nur alle äußerlichen Ordnungen der Schulanstalten feststellen, sondern auch, worauf es dem Lerer als solchem vorzugsweise ankommt, das Ziel, den Stoff und das Verfaren des Unterrichts. Das Ziel und der Stoff gelten dem Historiker natürlich als das Wesentlichste, das Verfaren, die Technik, von der K. v. Raumer noch eine concretere Darstellung zu geben suchte, findet insofern weniger Beachtung als man sich meistens begnügt, die allgemeinen Principien der großen Theoretiker anzufüren*). Auch der praktische Pädagoge ist geneigt, sich an dem geschichtlichen Überblick genügen zu lassen, das Frühere als überwundenen Standpunkt anzusehen und nur darauf bedacht zu sein, den durch das nächste Herkommen oder durch Anweisungen und einen ihm in die Hand gegebenen Leitfaden vorgeschriebenen Weg möglichst gut zu befaren, allenfalls auch kleine daran bemerkte Mängel zu bessern; sein Urteil, so wie das über ihn, pflegt darauf gerichtet und beschränkt zu sein, ob das Vorgeschriebene mit mer oder weniger geschickter Manier ausgefürt werde. Aber wenn die Zeit neue Wege fordert, wie das jetzt der Fall ist, wenn neue Versuche immer zalreicher gemacht werden und obgleich sie mit änlichen theoretischen Principien sich zu rechtfertigen und zu empfelen suchen, dennoch nicht gelingen wollen, so scheint es ratsam, das Studium der Monumente der Vergangenheit specieller auf die Seite zu richten, one deren eingehendere Kenntnis die besten Ideen nicht zu einer richtigen praktischen Ausgestaltung kommen können — auf die methodische Technik des Unterrichts. Nicht etwa, um kurzer Hand ein Muster zu finden, dem wir es nachmachten, sondern um durch eine Kritik der verschiedenen Richtungen und ihrer Erfolge unser Urteil zu schärfen und objectiver zu machen, so daß wir uns weniger einseitig durch blendende Theorien oder ingeniöse aber unreife Ratschläge fortreißen, aber ebenso wenig durch überlieferte Meinungen, die überreif und trocken werden können, fesseln lassen. „Wenn im wechselnden Spiel

*) Dagegen bietet neuerlich die „Geschichte der Erziehung" von K. A. Schmid ausfürliche Darstellungen des methodischen Verfarens, bis jetzt jedoch nur von den Heroen der Pädagogik, wärend die dii minorum gentium, die Verfasser von weit und lange gebrauchten Schulbüchern, weniger Berücksichtigung scheinen finden zu sollen.

der Theorien und Methoden, sagt Ziegler Gesch. d. Päd. S. 8, heute so vieles auftaucht, was sich mit dem Schein tiefster Weisheit und genialster Erfindungsgabe als neu ausgibt, so wird die Geschichte leren können, wie vieles von diesem scheinbar Neuen schon dagewesen ist und wie wenig in der Praxis die Probe bestanden hat". In der Tat hat das „Alles schon dagewesen" wol nirgend so volle Geltung, als in der Pädagogik; doch wird eine gerechte Beurteilung die daraus entnommenen Maßstäbe nach beiden Seiten hin, also auch an das gleichsam zu Recht bestehende anlegen und anderseits das „reformatorische Eingreifen der Theorie in Praxis und Leben" nicht gering schätzen.

Aber ein Studium der geschichtlichen Monumente ist in der pädagogischen oder didaktischen Kunst dadurch erschwert, daß sie zu den Künsten gehört, die keine Monumente in vollem Sinne des Worts für eine unmittelbare Anschauung hinterlassen. Man müsste eigentlich die Meister in ihrer Tätigkeit selbst sehen und hören. Da dies in der Vergangenheit nicht möglich ist, müssen wir neben den allgemein ausgesprochenen Grundsätzen, den Schulordnungen und Lerplänen, einen Ersatz in den Schulbüchern suchen. Daß dies nicht in genügendem Maße geschehen sei, darauf hat Koldewey in der Vorrede zu Monum. Germ. paed. VIII. 1890 hingewiesen. „Nur durch die Schulbücher wird erst eine wirklich befriedigende Kenntnis der Unterrichtsmittel und der Unterrichtstechnik der früheren Zeit ermöglicht. Unsere pädagogische Geschichtschreibung würde auf einer höheren Stufe stehn, wenn sie nicht die Lerart und die Schulmeisterpraxis, wie sie teils in den alten Schulbüchern selbst, teils in den Vorreden dazu erkennbar werden, mer als gut ist unbeachtet gelassen hätte. . . Selbst für die pädagogische Praxis der Gegenwart ist die Kenntnis der früheren Schulbücher von Interesse." In der Tat würde man zu den Schulordnungen und pädagogischen Schriften früherer Zeit, die seit Vormbaums Vorgange zalreich neu abgedruckt werden, auch die je benutzten Schulbücher ansehen müssen, um das in jenen über die Unterrichtstechnik Gesagte richtig zu verstehn; aber ob man jemals zu einem Abdruck dieser kommen wird, ist wol ser zweifelhaft. Das von Koldewey verheißene statistische Verzeichnis, das die notwendige Grundlage dieser Studien sein müsste und insbesondere auch wol in änlicher Weise, wie es

von F. Buisson für Frankreich geschehen ist*), angeben würde, in welchen deutschen Bibliotheken die einzelnen Bücher zu finden seien, ist bis jetzt noch nicht erschienen. Wenn ich gleichwol unternommen habe, eine derartige Untersuchung anzustellen, so erkannte ich zwar bei der Arbeit selbst immer mer die Schwierigkeiten der Sache, aber ich glaubte es in einem beschränkten Umfange der Aufgabe doch einmal wagen zu dürfen, one den Anspruch zu erheben, damit ein vollständiges, exact litterargeschichtliches Werk zu liefern. Als ein solches können wir bis jetzt ja Fr. A. Eckſteins „Lateinischer und griechischer Unterricht" herausg. von H. Heyden 1887 ansehen. Aber gerade um der erstrebten litterarischen Vollständigkeit oder wenigstens Umfänglichkeit willen sind die Charakteristiken der methodischen Bestrebungen der einzelnen Pädagogen und Lerbücher meistens ser kurz gefasst, so daß sie oft nur von dem recht verstanden werden können, der die betreffenden Bücher selbst kennt. Es kann deshalb der Entwicklungsgang der methodischen Praxis in ihren einzelnen Ausbildungen und deren Beziehungen auf einander oder zu den wechselnden Zeitrichtungen nicht immer genügend hervortreten. So darf ich dieses Buch wol auch als eine Ergänzung zu Eckſteins „Lateinischem Unterricht" bezeichnen, welche darauf ausgeht, aus der großen Menge diejenigen pädagogischen Persönlichkeiten, Kundgebungen und Schulbücher herauszugreifen, die geeignet und genügend erschienen, die einzelnen Entwicklungsphasen zu repräsentiren. Und da Methode streng genommen nur in der unteren Hälfte des Gymnasiums ihre Stelle hat, wärend die obere mer schon das durch sie Gewonnene zur Verwendung bringt, habe ich die Betrachtung auf jene beschränkt, um ablenkende Unterbrechungen zu vermeiden.

Ausgegangen ist dieser Versuch von dem Wunsche, in einer änlichen Weise, wie es in meinem Clausthaler Programme von

---

*) Musée pédagogique et Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire. Fasc. 3. Repertoire des ouvrages pédagogiques du XVIe siècle. Ein Ansatz zu einer Sammlung von Schulbüchern ist die Comenius-Stiftung in Leipzig. Aber zu ihrer Aufrechterhaltung und erfolgreichen Fortsetzung scheint sie ser der öffentlichen Unterstützung zu bedürfen. Bei der außerordentlichen Menge dieser so vergänglichen Litteratur, unter der ja auch ser viel Wertloses ist, wäre es wünschenswert, gesonderte Centralstellen nach Schularten und Unterrichtsfächern einzurichten.

1885, freilich noch weit unvollkommener, geschehen ist, um die „Grundsätze für die Gestaltung der latein. Schulgrammatik“ aus deren geschichtlicher Entwicklung abzuleiten, so für das Elementarbuch mit seinen nächsten Fortsetzungen aus den geschichtlichen Erfarungen die methodischen Elemente zu entnemen, die gleichfalls ein jedes nach Maß seiner Berechtigung combinirt werden müssen, um uns mer vor allerlei einseitigen Verirrungen zu schützen und auf eine sicherere, möglichst dauernde Ban zu leiten. Denn die Geschichte der Methodik zeigt uns neben einer stabilen, gleichsam handwerksmäßigen Praxis eine wechselnde Reihe von Verfolgungen einzelner didaktischen Principien, die ein jedes an sich, vom psychologisch-pädagogischen Standpunkte aus, als berechtigt anerkannt werden müssen, aber in ihren Ausfürungen zu Extremen und einseitigen Tendenzen hinstürzen. Dieser Grundgedanke ist auch in meinem Programme von 1882 „Die Combination der (in der geschichtlichen Entwicklung hervortretenden) methodischen Principien im latein. Unterrichte der unteren Klassen“ ausgesprochen aber in geschichtlicher Rücksicht nur oberflächlich dargelegt. Dem lange gehegten Wunsche, ihn eingehender zu verfolgen, konnte ich erst jetzt nachkommen. Meine Beteiligung an der pädagogischen Schriftstellerei der Gegenwart ist vorzugsweise auf die methodische Technik des Unterrichts gerichtet gewesen, — die freilich mit der Organisation des Ganzen immer in engem Zusammenhange steht — und so möge man auch bei dieser Schrift berücksichtigen, daß sie von einem Techniker und für Techniker verfasst ist. Dabei wird manches in seiner Allgemeinheit Bekannte in seinen concreten Erscheinungen ausfürlicher dargelegt, anderes um des Zusammenhanges willen mit erwänt werden müssen.

Wenn es sich um die Unterrichtsmethode des lateinischen Elementarunterrichts des gegenwärtigen Jarhunderts handelte, würde man über diese leicht und bestimmt Auskunft erhalten aus den gebräuchlichen Übungsbüchern der untersten Stufe; denn sie umfassen in der Regel das ganze Unterrichtsmaterial, sie ordnen es in der Reihenfolge, in der es durchgenommen werden soll, sie passen

sorgfältigst den Lesestoff dem grammatischen Gange, und diesem die Übungen an, alles in abgemessenen Pensen, und füren damit den Lerer sowol wie den Schüler durch das Ganze hindurch, kurz sie geben jenem das Wesentliche der Technik an die Hand. Es lag also nahe nachzusuchen, wann das erste Übungsbuch erschienen, wie das beschaffen gewesen sei, und wie es sich im Laufe der Zeit bis zu der gegenwärtigen Form entwickelt habe. Indem ich dies nachzuweisen wünschte, erschien es mir erforderlich, mich nicht auf „eine kurze Charakteristik des Inhalts", wie sie in dem von Koldewey beabsichtigten Gesamtwerke notwendig sein wird, zu beschränken, sondern eine Reihe ausfürlicherer Bilder von alten Schulbüchern zu geben, die uns ihren ganzen Plan und Inhalt vor Augen stellen. Wenn es bei der litterarisch-bibliographischen Mangelhaftigkeit meiner Arbeit nicht unziemlich wäre, könnte ich ihre Absicht mit dem Titel Monumenta inferiorum scholarum latinarum didactica excerptim proposita charakterisiren; sie mag wenigstens als ein Ansatz dazu gelten.

Um die alten Schulbücher in ihrer von der gegenwärtigen abweichenden Art verständlich zu machen, ist eine allgemeinere Betrachtung vorauszuschicken. Eckstein a. O. S. 308 sagt (noch vom 17. Jarh.) „Übungsbücher gab es damals nicht, sondern der Lerer diktirte einen deutschen Text, den der Schüler zu 'transferiren' hatte". Das erste Übungsbuch ist jedoch, wie wir unten sehen werden, schon im Anfange des 17. Jarhunderts erschienen. Aber dieses sowol, wie alle folgenden, auch die des 18. Jarhunderts unterscheiden sich dadurch von den jetzt üblichen, daß sie den ersten Elementarunterricht in der Formenlere als voraufgehend, und dann sogleich eine freie zusammenhängende Lectüre neben sich selbständig fortgehend voraussetzen; sie wollen sich in das Ganze des Unterrichts nur als Stützen zur Befestigung der grammatischen Seite einfügen. Deshalb müssen wir, um sie zu verstehn, das Ganze des Unterrichts aus anderen Quellen her uns zu vergegenwärtigen suchen. Und da bekanntlich der lateinische Unterricht bis in die neuesten Zeiten noch an dem des Reformationszeitalters hängt, so können wir nicht umhin, uns bis zu diesem zurückzuwenden und, um von dem technischen Verfaren eine rechte Vorstellung zu gewinnen, die allgemeinen darüber ausgesprochenen Sätze und die einzelnen Bestimmungen der

Schulordnungen nach ihren Consequenzen in concreter Ausfürung uns zu vergegenwärtigen suchen.

Bekanntlich begann der Unterricht nach der Kursächsischen Schulordnung mit „der Kinder Handbüchlein, darin das Alphabet, Vater unser, Glaube und andere Gebete stehen". Es wird auch genannt „das Encheiridion, die kindliche Encheiridia, die gewönlichen Handbüchlein". In der Braunschweiger Sch. O. von 1543 (Bugenhagen) heißt es: „das buchstaben und lesen lernen solle in den lateinischen Encheiridiis geschehen". Diese Handbüchlein waren für die „lateinischen Schulen" lateinisch abgefasst, genügten aber auch für das Lesen und Schreiben der deutschen Schrift, da nur ein Alphabet zu lernen war, denn auch das Deutsche wurde damals in der Fracturantiqua geschrieben und gedruckt. Die lateinischen Schulen übten deshalb die Schüler von vornherein nur im Lesen lateinischer Wörter, denn wenn sie an diesen „buchstaben und syllabatim lesen" gelernt hatten, konnten sie auch deutsche Wörter lesen, die sie ja sogleich verstanden. Herzog Ulrich von Württemberg wollte noch 1546 die deutschen Schulen, die in kleinen Städten bestanden, abschaffen, „da doch ein jeder lateinischer Schüler im Latein auch das Deutschschreiben und -lesen ergreift".

Nun wird aufgefürt Ph. Melanchthonis Enchiridion elementorum puerilium (oder nur Elementa puerilia betitelt) 1524. Sein Inhalt ist: Das Alphabet, Pater noster, Ave Maria, Symbolum Apostolicum, Psalmus 66, v. 2—8; Decem praecepta, Matth. c. 5—7; Ep. Pauli ad Rom. c. 7, 18—25; Ev. Joan. c. 13, Psalm. 127; — Dicta sapientum Erasmo interpetre; Periandri (z. B. Omnibus placeto. Quidquid promiseris, facito. Veritati adhaereto. Voluptati impera. Pietatem sectare. Ne cui invideas.), Biantis (Audito multa, loquere pauca.), Pittaci (Ne geras imperium, priusquam parere didiceris. Ne quid nimis.), Cleobuli (Beneficii accepti memento. Aliena ne concupiscas.), Chilonis (Nosce te ipsum. Tempori parce.), Solonis (Deum cole. Parentes reverere. Amicis succurre. Legibus pareto.), Thaletis (Principem honora. A vitiis abstineto. Gloriam sectare. Pacem dilige.). Dazu jedesmal Verse aus Ausonius, andere das Knabenleben betreffende von Melanchthon selbst. Zuletzt De cultu corporis, ex Ovidio; Art.

amat. I, 513—522. III, 299. 300. 755—758. Ex Mostellaria Plauti Act. 1 Sc. 2. Benedictio mensae in zwei Distichen. Aber es werden von diesem Buche nur wenige Ausgaben erwänt, von 1530 und 1534 bei Panzer Ann. typogr. und im Corpus Reform. Es scheint also nicht so viel benutzt und verbraucht zu sein, wie man von einem solchen elementaren Schulbuche erwarten müsste. Auch darf man sich durch den Ausdruck, unter dem es in den Geschichten der Pädagogik angefürt zu werden pflegt: „Lesen und Schreiben wird aus der Kinder-Handbüchlein gelernt, einer lateinischen Fibel*), welche Melanchthon unter dem Titel Enchiridion elementorum puerilium zusammengestellt hatte" (Paulsen, Schiller) nicht zu der Meinung verleiten lassen, daß er der Urheber dieses Lermittels gewesen sei. Dann wäre doch sicher irgend einmal sein Name in einer Sch. O. genannt. Es müssen derartige „gewönliche Handbüchlein" schon in älteren Zeiten zalreich vorhanden gewesen sein, wie auch in dem von Joh. Agricola unter Zuziehung von Melanchthons und Luthers Rat aufgestellten Lerplan für Eisleben von 1525 geradezu gesagt wird: Prima classis est Elementariorum, qui lectionem discent ex vulgatis libellis, qui exstant in hunc modum conscripti et preculas quasdam et sententias continent. Die in Schulordnungen öfters erwänte Tabula elementalis latina ist dem Inhalte nach dasselbe wie das Enchiridion (Vormbaum I, S. 74); vielleicht so genannt, weil

*) In der Hamburger Kirchenordnung von 1529 werden zwar „die im ringsten loco Fibulisten", in der Pommerschen von 1563 das Buch selbst „Fibel" genannt, aber die älteren Enchiridia, auch das des Melanchthon waren nicht eigentlich das, was wir unter „Fibel" zu denken pflegen. Sie enthielten das Alphabet, aber nicht eine systematische Silbenbildungslere. Erst in der Ordnung des Gymnasiums von Beuthen 1614 wird eine derartige Gestalt erwänt. Proponit praeceptor libellum alphabeticum, in quo singulae dictionum syllabae a se mutuo separatim excusae sunt hoc modo: Pa ter. no ster. qui. es. in. cae lis. san cti fi ce tur. cet. Die hinzugefügte Beschreibung des Druckes lässt vermuten, daß dieser ein besonderer, wol neuerer war. Bis dahin war es, vermutlich nach einer Anweisung von Ickelsamers Grammatik (vgl. K. A. Schmid Gesch. der Erz. III, 61) Aufgabe des Lerers die Silbenteilung an den fortlaufend gedruckten Wörtern mündlich zu leren. Das konnte auch ganz wol geschehen, da den Schülern ein vorher schon durch Vorsprechen fest eingeübter Text vorgelegt wurde.

das Alphabet und die Lesestücke auf große Tafeln gedruckt oder geschrieben waren. Es ist mir nicht möglich gewesen, ein solches älteres Encheiridion oder Tafel aufzufinden oder auch nur bibliographisch kennen zu lernen.

Dagegen besitzen wir einen Lerplan der lateinischen Schule von Nürnberg aus dem Jare 1485, den Heerwagen in zwei Programmen von 1860 u. 63 veröffentlicht oder zugänglicher gemacht hat. Er wird als eine „Reformation" der Schule bezeichnet, — und zwar vom Standpunkte des Humanismus aus. Aus den dabei gefürten Verhandlungen lässt sich ein Rückschluss auf den vorausgehenden Zustand der Schulen der katholischen Kirche in Deutschland machen. Nach S. 6 des Progr. von 1860 „wollte man es nicht weiter geschehen lassen, daß der Schulmeister in der Regel die Fortschritte seiner Schüler zumeist nach ihrer Brauchbarkeit für den Kirchendienst bemesse und den Stand ihrer sonstigen Kenntnisse nicht hoch in Anschlag bringe, so daß, wie es Thomas Platter von sich erzält, in diesen Schulen manche junge Leute oft im 17. und 18. Jare noch nicht über die Anfänge des Lesens und Schreibens (und eine Anzal lateinischer kirchlicher Formeln) hinauskamen und von einer wissenschaftlichen Bildung, deren Maß onedies bescheiden genug war, so viel wie gar nichts davon trugen"... Das. S. 11: „Es ist von hohem Interesse, mit vorstehenden Bestimmungen die Forderungen zu vergleichen, welche Luther und Melanchthon in dem „Unterricht der Visitatoren" von 1528 stellen, denn einerseits ergibt sich daraus, wie die Reformatoren das wirklich Brauchbare und Zweckmäßige, was sie in den bisherigen Schuleinrichtungen vorfanden, nicht verwarfen, sondern darauf weiter bauten, andrerseits aber erkennt man auch den mächtigen Fortschritt, welchen die Schule durch die Reformation zu warer, lebendiger Geistesbildung gewonnen hat" (wir wollen lieber sagen: nach Luthers und Melanchthons Willen gewinnen sollte; denn die Wirklichkeit entsprach dem nicht ganz). Ich gebe deshalb einen etwas vollständigern Auszug.

Die jüngsten Schüler sollen in der Tafel Benedicite, Confiteor u. dgl. buchstaben und lesen. Es sollen ihnen dazu gegen Abend zwei lateinische gemeine Worte mit ihrer Verteutschung und Befel gegeben werden, dies ihren Eltern anzusagen, und sie des Morgens in der Schule verhört werden. Sie gehn an Werk-

tagen noch nicht zum Chor, sondern lernen unter der Messe und der Vesper ihr Latein. Sie sollen mit auswendiger Lernung der Tafel Benedicite, Confiteor etc. nicht zu ser angestrengt werden, sondern an Sonntagen und anderen Feiertagen soll einer, ehe sie zum Chor gehn, dieselben Ding vorlesen oder vorsprechen und ihm die anderen nachsprechen, so mögen sie das von Hören und gerniglich one sonder Mühe und Arbeit auswendig lernen. In der Lernung ungeschickten und derer langsam fähigen sollen je zu zeiten gelernigern zubeschieden werden, die ihnen Unterrichtung tun. — Die mittleren Knaben sollen den Donat, Regel, Alexander u. s. w. lesen lernen; . . es soll ihnen an die Tafel ein lateinischer Vers oder Spruch (Salamonis, Catonis od. dgl.) und dabei zwen teutsch Vers gereumt oder ungereumt gemäß der lateinischen Meinung, oder ein lateinischer Vers mit zwei teutschen von dem Latein, das denen in dem dritten Zirkel gegeben wurde, fürgeschrieben werden (also mit einer Wortübersetzung und einer freieren); dieselben sollen die Knaben des Abends lernen, selbst abschreiben, ihren Eltern anheims aufsagen und des anderen Morgens von ihnen erfragt und verhört werden mit Besichtigung ihrer Handschrift, latein und deutsch. Dazu sollen diese Knaben in der Schul, auf dem Kirchhof, zu Chor, Kirchen und Procession nichts denn Latein reden. Und solchs soll man täglich üben und verhören, wann dardurch mögen die Knaben in Gewonheit des Lateinredens kommen und also aus Gewonheit und täglicher Übung one sondere Mühe und Arbeit schlecht latein reden lernen. Dann sollen sie auch den Donat, Regel und Alexandrum lesen verhört und ihnen darnach wieder fürgegeben werden, was und wie viel sie auf den anderen Tag darin auffagen (s. unten) sollen. Zu der anderen Stund vor Tisch sollen sie ein Nomen und ein Verbum aus dem Donat oder ein gleiches mit Anzeigung darauf (d. h. unter Hinzeigen auf das Paradigma, s. unten) des Donats, der Regel und des Alexanders schlecht und in einer Gemein (das heißt wol: im Chorus mit den in dem nämlichen Zimmer unterrichtet werdenden zwei oberen Klassen, so daß die Lernenden mit den schon Geübten zusammensprachen) decliniren und flectiren oder conjugiren lernen und ihnen dazu ein Pass aus dem Donat fürgegeben und sie das auch in einer Gemein auf das kürzest unterweist werden. In der ersten Hore nach Tisch soll man

sie in gemein Casualia und Temporalia inwendig und nicht auswendig*) (also aus aufgeschlagenem Buche) unterweisen und darin verhören und doch sie deshalb nicht zum höchsten anstrengen, sondern dabei auch die Nomina und Verba teutschen lernen, mit Exempeln als magister ein od. der Meister; exemplum: magister est in choro. Magistri des Meisters: Claves sunt magistri u. s. w. in Singulari und Plurali. Dann ebenso mit dominus, servus, asinus; auch die Verba mit Exempeln zu verteutschen. Dann Pronomina zu appliciren, als meus magister mein Meister. Darzu sollen sie allein die gemeinen Vers (d. h. die Hauptregeln in Versen) in prima (parte) Alexandri, die sich auf die Casus, Genera und Tempora referiren, kurz und schlecht exponiren lernen. In der anderen Hore nach Tisch sollen sie zwen lateinische Vers mit vier teutschen ihrer Auslegung ex Catone, Alano od. dgl. an ein Tafel geschrieben lernen (d. h. richtig zu lesen und durch Vorsprechen und Nachsprechen aufzunemen), abschreiben, alsdann inwendig aufsagen und exponiren und ein Nomen oder Verbum daraus variiren und flectiren, und das alles des nachfolgenden Tags nach Besichtigung ihrer Handschrift verhöret (s. weiter unten) werden. Darzu eine Regel vorgesagt oder fürgeschrieben, declarirt und ausgelegt und anderen Tags verhöret. — Im dritten Zirkel sollen

---

*) Diese Ausdrücke wird man hier etymologisch von dem Wenden des Auges einerseits in das Buch hinein, anderseits aus ihm weg zu verstehn haben. Das erstere entspricht dem „mit Anzeigung darauf" d. h. auf das Buch, und dem „darin aufsagen". Dieses scheint eine höhere Stufe des vorhergehenden „lesen verhört" zu sein, womit zunächst nur die technische Fertigkeit des Lesens gemeint ist; darauf folgt erst das „darin aufsagen" oder das weiter unten genannte „inwendig aufsagen und exponiren" d. h. mit sinngemäßer Betonung lesen und übersetzen. Dieselbe Abstufung liegt in dem über den Alexander Gesagten. Diese Weisungen zeigen sichtlich das Bemühen, die herkömmliche Gedächtnisquälerei zu beseitigen und das nun einmal notwendige Auswendiglernen durch eine der kindlichen Natur entsprechende Abstufung des Lernens vermittelst Vor- und Nach- oder Mitsprechens, Lesens, Exponirens, Vor- und Abschreibens, also mannigfaltigsten Wiederholens mit Or, Auge, Hand und Mund zu erleichtern. Es ist nicht zu zweifeln, daß ein solches Verfaren, wenn es geordnet durchgefürt wurde, jede Ueberbürdung fernhalten und ein williges und wirksames Lernen der Schüler schaffen musste; — aber welch angespannte Achtsamkeit, welch geduldige und rürige Anstrengung des Lerers, welch geordnete feste Disciplin forderte das!

die ältesten Schüler auch vier Zeiten (Stunden) zu ihren vieren sundern ordentlichen Lectionen (hinzu) haben. Die erste Stund soll sich reumen auf die letzte des vergangenen Tags, also daß man von ihnen verhören soll expositiones, variationes, declinationes, compositiones, derivationes, originem nominum und verborum congruitates und regulas Grammaticae. Zu der anderen Ure sollen sie unterwiesen werden, etliche Vers aus pars prima und secunda Alexandri zu exponiren und Exempel zu lernen, und nicht viel Umstand zu gebrauchen, sondern von statt zu procediren, also daß sie allein die Vers verstehn, und daß sie die Vers auf die casus, genera, tempora, quantitates syllabarum wissen anzuzeigen und zu verstehn, wozu das diene. Auch soll ihnen in der Woche zweimal eine ex regulis Grammaticae fürgeschrieben oder gelesen und mit samt den exceptionibus declarirt und ausgelegt und auf einen anderen Tag von ihnen wieder verhöret werden (d. h. doch wol die Declaration und Auslegung der Regel, nicht ein wörtliches Hersagen derselben. Also Hinwirkung auf das Verständnis und auf ein Behalten der Sache durch dieses und die „gelernten Exempel“, so lange bis die Regel selbst im Gedächtnisse haften blieb). Nachmittags die gemeine principia logicae. Zu der andern Ure eine Lection, die auch lustig und lieblich sei, als Aesopum, Avianum, Terentium und anderes dergleichen teutsch auslegen und auch die sonderlichen Nomina und Verba variiren, decliniren und flectiren, und solches des Morgens examiniren. An den Feierabenden sollen die Knaben im andern und dritten Zirkel ein Stund in Musica lernen, was zu Vesper und im Chor zu singen sich gebürt. — Aber an Sonntagen und Feiertagen früh soll eine Epistel Aeneae Silvii, Gasparini oder and. mit Kreide an eine Tafel geschrieben, den Knaben im anderen Zirkel eine oder zwei Zeilen daraus und denen im dritten Zirkel ganz exponirt und verteutscht, und am Werktag mit Erforschung der Declination und Conjugation und partes orationis verhört werden. . . Und die jüngsten Schüler soll je einer nach dem andern den andern allen in demselben Zirkel der Jüngsten an solchen Sonntagen vorbeten und vorsprechen und die anderen nachsprechen Tafel, Benedicite, Confiteor, Cisioianus etc. Und so etliche Knaben dazu geschickt werden, so soll ihnen ein sonderer Actus in arte huma-

nitatis oder in leichten Episteln als Aeneae Silvii oder „sunst Ichzit" gehalten werden. Vor Anfang und Schluss der Schule am Morgen und Nachmittage zu singen Veni creator, Veni sancte, Ave Maria oder dergleichen.

Hieraus ist zu entnemen, daß die älteren Schulen, die an erster Stelle darauf angelegt waren, die Knaben für ihren Dienst des lateinischen Chorsingens und Betens in der Kirche auszubilden oder „abzurichten" (Ziegler a. O. S. 26), die natürliche Unterrichtsmethode anwandten. Die Schüler hörten in Haus, Schule und Kirche einen Text, den sie später selbst sprechen sollten; an ihm lernten sie darauf auch das Lesen. Die ersten lateinischen Wörter wurden ihnen nur vorgesprochen. (Noch 1642 — oder wieder nach Ratichius? — heißt es in der Gothaischen Sch. O. „Das Auswendiglernen in der untersten Klass muss bloßerdings durch Vorsagen geschehen".) Man wird solche gewält haben, die auch den Eltern bekannt waren, so daß im Hause das Vorsprechen nötigenfalls fortgesetzt werden konnte. „Dieselben Ding" d. h. der nämliche Text, der ihnen durch zusammenhängendes Hören ins Gedächtnis gebracht ist und an dem sie die äußere Fertigkeit des Lesens gelernt haben, erhält dann seine „Exposition" d. h. Wortübersetzung. Dann beginnen sie auf dem nämlichen Wege den Donat und Alexander mit dem bloßen Lesen, — bevor darin aber weiter geschritten wird, haben sie einen Vers, den sie von den Schülern des dritten Zirkels hersagen hören, aufzuschreiben und im Hause mit Unterstützung der Eltern zu lernen. Auch müssen sie sich schon eine ganze Reihe von Redensarten, die sie im Kirchendienst zu gebrauchen haben, durch Hören merken. Ob ihnen bei den Übersetzungen der zusammenhängenden Texte immer auch der Sinn recht klar und die Formen verständlich gemacht worden sind, scheint zweifelhaft. Die häufigen Manungen, die Knaben sollten „mit dieser auswendig Lernung nicht zu ser angestrengt werden", sie sollten „sonder Mühe und Arbeit" lernen, auch „teutschen" lernen, — und eine Bemerkung in der Braunschweiger S. O. von 1528 (Koldewey in Mon. Germ. paed. I S. 83) „Es soll besser Fleiß angewendet werden, daß die Kinder das Latein, das sie singen und lesen lernen, verstehen" — lassen vermuten, daß den Schülern die Worte oft one eigentliche Erklärung eingebleuet worden seien, was wol auch die bekannten

Klagen Luthers über seine Schulzeit sagen wollen. Aber immerhin muſs man bedenken, daß die Knaben von frühester Jugend auf die Tisch-, Morgen- und Abendgebete, das Pater noster, Ave Maria u. a. in bestimmten Lebenslagen von ihren Vätern oder Brüdern gehört und danach aufgefasst hatten, so wenig sie auch von den grammatischen Wortformen als solchen wissen mochten. Die Voraussetzung, daß die Eltern so viel vom Latein verstünden, um sich die Lernaufgaben „aufsagen" zu lassen und dabei einhelfen zu können, konnte gemacht werden, weil der Stoff des Unterrichts ganz der nämliche war, als der, den die Eltern in ihrer Jugend gelernt hatten und lebenslang weiter im Munde fürten. Melanchthon sagt in der Vorrede zu seiner Catechesis puerilis (1558): Majores nostri diligenter curaverunt, ut pueri domi recitarent decalogum, symbolum apostolorum et orationem dominicam. Von Goldberg unter Trotzendorf heißt es Discebant ipsi Romana vocabula cives; änliche Überlieferung s. bei K. A. Schmid Gesch. der Erz. II, 2, 292. Nach der Baden-Durlachschen Sch. O. von 1536 sollen die Schüler das Pater noster und die ganze Tafel sillabiciren, lesen und memoriren, folgends das Benedicite und Gratias in ihren Häusern jedesmal vor und nach Essens sprechen, . . das Latein jedes Abends ihren Eltern sagen. Nach der Brandenburger Sch. O. von 1564: In mensa referant parentibus quaedam ex his, quae didicerunt, praesertim sententias morales. Ebenso in der Braunschweiger von 1562. Alsdann ging durch die ganze Schule hindurch ein unmittelbares Einüben feststehender kirchlicher Texte. So die täglichen vier Anfangs- und Schluſsgebete. Dazu die Teilname der Schüler an den täglichen Gottesdiensten, in denen ihr Chor lateinische Hymnen, Collecten und Responsorien zu singen hatte, die in den Singstunden eingeübt wurden. Bis zu welchem Umfange diese lateinischen Gesänge und Recitationen in der Kirche sich ausdenten, zeigt der in einer Anmerkung bei Vormbaum I S. 46 ff. abgedruckte Abschnitt der Braunschweiger Kirchenordnung von 1543; auch bei Koldewey, Mon. Germ. paed. I und dazu der Lerplan der städtischen Lateinschulen von 1546. Mit Recht sagt Koldewey in der Vorrede p. LI, diese Verbindung der Schule mit dem Gottesdienste sei für die Erkenntnis des Schullebens im Reformationszeitalter von größter Be-

deutung. Man vergegenwärtige sich nur, welche Fülle von Latein, unmittelbar neben dem Deutschen oder auch allein für sich den Schülern täglich durch die Oren klang und über die Zunge ging. Es war unter diesen Verhältnissen nicht so grausam, wenn verlangt wurde, daß Knaben schon vom 7. oder 8. Jare an „nichts als Latein sprechen" sollten, wobei damals wol immer noch der Zusatz gedacht ist, den die Nürnberger Ordnung von 1485 macht, in der Schule, Kirche und auf dem Kirchhofe. Denn hier sollten sie nicht mit einander schwatzen und über Beliebiges sich unterhalten, sondern es handelte sich um eine Reihe von Äußerungen, zu denen jene Handlungen gewönlich Veranlassung geben konnten, und es wird hinzugefügt, daß diese Reden „täglich geübt und verhört" werden sollten. Es war also nur „das Kirchen- und Gebrauchslatein", die gleichsam dienstliche Conversation, auf die die Schüler sich einüben sollten, und die strengen Strafen, die auf Übertretungen des Gebotes gesetzt waren, sollten zu größerer Achtsamkeit auf die praktische Anwendung dieses begränzten und eingelernten Sprachmaterials antreiben. (Es erinnert dies an die Weise, die „natürliche Methode", wie Kellner in großen Gasthäusern sich fremde Sprachen für ihren dienstlichen Gebrauch aneignen.)

Es ist also das in der Gemeinschaft der Gottesdienste und in den häuslichen Andachten, das im kirchlichen Volke noch lebende Latein, das den Unterrichtsgehalt der damaligen Volksschule, — oder wenn diese Bezeichnung nicht ganz trifft, der gemeinsamen untersten Schulbildungsstufe, ausmachte, da es die drei notwendigsten Stücke dieser in sich schloss: Lesen, Schreiben, Religion. Nicht nur weil das Latein die Gelertensprache und die Sprache des internationalen Verkeres war, wurde es in den Schulen von der untersten Stufe auf getrieben, sondern auch weil der lateinische Unterricht Religionsunterricht war. Dadurch hatte das Latein seine Wurzeln auch in dem allgemeinen Volksleben; dadurch wurde es möglich und notwendig, die Volksschule (wenigstens die jetzt sog. gehobene) und die höhere Schule (das Gymnasium), die „lateinische Schule", ganz in einander zu schieben, als eine Einheitsschule mit gleichem Unterbau zu bilden. Am vollständigsten war diese Einheitlichkeit, so lange auch die höhere, die Gelertenbildung nur das kirchliche, das scholastische Latein verlangte. Dabei konnte die gelerte Bildung,

wie sie in den Klosterschulen betrieben wurde*), ganz auf der Grundlage der Pfarrschulen weiter bauen. Auch die humanistische Reform des Nürnberger Lerplans hält jene kirchliche Grundlage des Unter-

---

*) Die hiesige Univ.-Bibliothek besitzt ein Buch mit dem Titel Es tu scolaris. Imressum (sic) Liptzk 1512. Ich hoffte darin ein vorreformatorisches Elementarbuch zu finden, aber seinem Inhalte und seiner Form nach setzt es den Unterricht der Pfarr- oder Trivialschule voraus und ich habe in keiner Schulordnung eine Stelle gefunden, an der es hätte stehn können. Auf dem Titelbilde werden Ritter und Lanzknechte niedergeworfen oder in Schrecken gesetzt durch die geistigen Waffen der über einer Stadt (Rom?) in Wolken schwebenden Geistlichkeit. Die erste Ueberschrift ist: Compendiosa materia pro juvenum informatione satis magistraliter compilata. . . Hic succinctim interrogatoria suis responsionibus in unum collecta sunt. Solet enim primo quaeri. Es tu scolaris. Sum. Sum quae pars est. Verbum. Quare. Quia est pars orationis cum tempore et persona sine casu agere aliquid aut pati aut neutrum significans. Quale verbum. Anomalum. Quid est verbum anomalum u. s. w. über grammatische Beziehungen von sum. Dann Quid est sum. Est radix omnium verborum. Quare. Quia omne verbum resolvitur in sum vel in ejus condeclineum et in suum participium praesentis temporis. Resolve ergo hoc verbum amo. Sum amans. Lego. Sum legens. Dann über allerlei anderes, auch Humoristisches daran geknüpft, z. B. Es tu scolaris. Sum. Verte sum. Mus. Quod dicitur maus. . . Es tu scutellavaris. Non sum. Quare. Quia non lavo scutellas in coquina. Quid dicitur. Ob ich ein schusselspuler bin. . . Es tu baptisatus. Sum. A quo. Ab episcopo, ab obstetrice. Quare es baptisatus. Ideo ut mihi peccatum originale, in quo conceptus et natus sum, deleatur. . . Quid credis. Credo omnes articulos fidei et sanctae matris ecclesiae. . . Quid est anima. Quid est grammatica. Quid est littera. Quot sunt litterae u. s. w. Pro tabulistis: Scis tu tabulam. Scio. Quo incipit tabula. Pater noster qui es cet. Quid est tabula. Est liber prosaicus tractans de oratione dominicali et aliis sibi adjunctis a deo et sanctis (?) compilatus. . . So: Quid est Catho. Quid est Donatus. Quod est subjectum in omnibus partibus Alexandri. Unde dicitur doctrinale. Dicitur a nomine doctrina et a verbo alo alis alere, quia alit nos in sua doctrina. . . Dann Verba obedientiae. V. salutationis. susceptionis. inquisitionis. largitionis. gratiarum actionis. valedictionis. accusationis. excusationis. de mutua scolarium conversatione. (entsprechend den Colloquia Erasmi.) De custodum officio. Dispone mihi baculos longos, Custos, virgas tres valde asperas mihi disponas. . . Ach mi custos, ne corrigar me delebis (e schedula); matrem meam ut tibi dabit (!) magnum panem certe exorabo. Sollte das ein Bild des Unterrichts in den höheren Klosterschulen sein zur Zeit der Blüte des Humanismus?

richts fest und sucht den sich daran anschließenden Unterricht in einer der natürlichen Methode möglichst entsprechenden Weise zu gestalten.

Aber durch den Humanismus kam doch ein innerlicher Zwiespalt hinein, der freilich nicht so bald bemerkt wurde oder überdeckt blieb. Dem Humanismus galt das Kirchenlatein als barbarisch — (wurde doch selbst die lateinische Bibelübersetzung zu emendiren versucht) —, gleichwol rürte er es nicht an, so weit es in dem gemeinen kirchlichen Gebrauche feststand; aber es ist als ob er es als Sprachunterricht nicht recht gelten lassen mochte, diesen vielmer als einen andern auf seinen eigenen Fundamenten, als Grammatikschule aufbauen wollte. In methodischer Beziehung aber benutzte man dabei gleichfalls den natürlichen Weg. Nachdem das lateinische Encheiridion durchgelernt ist, beginnt der eigentliche lateinische Unterricht mit dem Donat, zunächst nur wieder als Leseunterricht, um damit einem späteren Lernen vorzuarbeiten; die Sprache als solche dagegen wird zuerst gelert an den „Sprüchen Salamonis, Catonis u. dgl.", die one alle grammatische Erklärung „gereumt und ungereumt" ins Deutsche übersetzt, zur Übung der Rechtschreibung und zur Unterstützung des Gedächtnisses abgeschrieben und nach dem Wort auswendig gelernt werden. Erst nachdem damit angefangen ist, wird Donat nach und nach auch inhaltlich herangezogen; er wird „lesen verhört" und dann „aufgesagt", Nomina und Verba werden „inwendig, nicht auswendig verhört und geteutscht", d. h. der Schüler wird geübt, nach den ihm vor Augen liegenden Paradigmen andere Wörter zu flectiren und die entsprechende deutsche Form dazuzusetzen, die nicht bei den Paradigmen in den Büchern stand; der eigentliche Grammatikunterricht begann also damit, daß die Schüler die lateinischen Formen des Paradigmas, und dann die diesem, vor Augen liegendem, nachgebildeten Formen „teutschen" lernten. Alsdann wird ihnen dies Verfaren „mit Exempeln gezeigt", und zwar, wie aus den angefürten Beispielen zu erkennen ist, so daß ihnen lateinische Beispiele vorgesprochen wurden, die sie in das Deutsche zu übersetzen hatten. Je nachdem diese Formenkenntnis fortschreitet, erhalten die Sprüche des Cato u. a. ihre „Auslegung" durch Flexion und Variation der Nominal- und Verbalformen. Von schriftlichen Formenübungen, von Exercitien, wie sie unser Anfangsunterricht sogleich anstellt, ist nirgend die Rede,

in dem Nürnberger Lerplane von 1485 überhaupt nicht vom Schreiben; warscheinlich ist erst in dem Actus in arte humanitatis daran, als selbstverständlich, gedacht. Auch Melanchthon sagt in der epistola nuncupatoria zu seiner Grammatik an den jungen Georg Raw: Hic libellus continet Etymologiae principia, quibus perceptis non solum reliquam Grammaticae partem facilius disces, sed etiam loqui incipias. Also zuerst nur Lesen und Sprechen, erst später folgt Schreiben. Nach einem unten anzufürenden Urteile über die Erfolge der alten, vorreformatorischen Schulen (Hartfelder a. O. S. 50) trat eine erstaunliche Unwissenheit in den Formen nur bei notwendigem Sprechen mit Gelerteren hervor, von dem Schreiben wird nichts gesagt.

Wenn wir mit diesem humanistisch reformirten Lerplane von 1485 die Kursächsische und andere Schulordnungen der ersten Reformationszeit vergleichen, so sind, bis auf die Beseitigung des qualvollen Doctrinale, an dessen Stelle die einfachere Grammatik Melanchthons trat, wesentliche Unterschiede wenigstens auf den untern Stufen und in methodischer Beziehung kaum zu finden. Das Verhältnis zwischen dem lateinischen Lese- und Religionsunterrichte und dem lateinischen Sprachunterrichte ist ganz das nämliche, namentlich bleibt in beiden die Verwendung der natürlichen Unterrichtsmethode, in jenem ganz und allein, in diesem neben den grammatischen Anfängen.

Man hat nun wol Luther als Vertreter dieser Unterrichtsmethode hingestellt, in gewisser Weise Melanchthon als dem Vertreter der Grammatik gegenüber. (Vgl. Eckstein a. O. S. 138 f.) Allerdings spricht Luther das Princip der natürlichen Unterrichtsmethode öfters nachdrücklich aus. So Werke herausg. von Walch I, S. 683: „Sage mir, wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik recht und wol habe reden lernen? Ist es nicht so, daß auch die Sprachen, die die allergewissesten Regeln haben, als die lateinische und griechische Sprache, vielmer aus Übung und Gewonheit, denn aus Regeln gelernt werden?" und das. XXII S. 2256: „Ich habe mer Ebräisch gelernt, wenn ich im Lesen einen Ort oder Spruch gegen den andern gehalten habe, denn wenn ichs nur gegen der Grammatik gerichtet habe". Bei Melanchthon finden

sich Äußerungen dieser Art nicht, dagegen häufig ser eifrige Empfelungen der Grammatik. Aber wenn Heiland in Schmids Encycl. s. v. Luther meint, man dürfe annemen, daß Luther bei Approbation des Sächsischen Schulplans auch etwas abweichende Ansichten denen des Melanchthon unterordnete, so hat dazu vielleicht die von Eckstein S. 85 angefürte Äußerung des Erasmus scripsit in gratiam Melanthonis Veranlassung gegeben. Es ließe sich dafür etwa herbeiziehen, was Luther a. O. S. 2246 sagt: „mir misfällt, daß es M. Ph. Melanchthon so genau und scharf (mit den an sich zu lobenden disputationes circulares) suchet und die armen Gesellen so bald überrumpelt; man muſs ja auf den Treppen von einer Stufe zu der andern hinaufgehn". Das bezieht sich jedoch auf die obere Klasse und die Universität, in betreff des Elementarunterrichts sind die beiden Männer im Principe einverstanden. Denn daß Melanchthon so stark auf den grammatischen Unterricht dringt, geschieht, weil die andere Seite ja in der Ueberlieferung ganz allgemein feststand und zumteil allein herrschte, wärend die Grammatik arg vernachlässigt oder nach dem Doctrinale erfolglos betrieben wurde. Luther spricht seine Hochschätzung der Grammatik gelegentlich ebenso nachdrücklich aus; aber allerdings scheint ihn zuweilen die Furcht beschlichen zu haben, es möchte über dem Betriebe der ars humanitatis die volkstümliche Grundlage der lateinischen Schule beeinträchtigt werden. Als diese sieht er die in dem Gottesdienste noch lebende lateinische Sprache an und will sie deshalb erhalten wissen. „Denn ich in keinem Wege will die lateinische Sprache aus dem Gottesdienst lassen gar wegkommen; denn es ist mir alles um die Jugend zu tun". a. O. X S. 270. „Ich bin nicht der Meinung, daß durchs Evangelium sollten alle Künste zu Boden geschlagen werden und vergehen, wie etliche Übergeistliche (!) fürgeben, sondern ich wollte alle Künste, sonderlich die Musica (mit ihrem lateinischen Texte), sehen im Dienste des der sie gegeben und geschaffen hat". das. S. 1722. Er will dadurch die Verknüpfung des theologischen Studiums mit dem kirchlichen Gemeindeleben lebendig erhalten und damit alle zum geistlichen Stande befähigten jungen Geister aus der Menge des Volkes herauslocken und mit dem lateinisch überlieferten erbaulichen, gläubigen Elemente in den jungen Herzen zur Wissenschaft hinüber ziehen. So konnte er denn die la-

teinische Schule überall, wo ihre äußere Ausstattung möglich war, auch als die rechte Volksschule ansehen, ja sogar in den Mädchenschulen das Latein für zulässig und wünschenswert halten, da der lateinische Elementarunterricht den Religionsunterricht in sich trug.

Diesen Gang des Schulunterrichts will Melanchthon aber auch; und wie bestimmt er voraussetzte, daß er mit jener natürlichen Erlernung der kirchlichen Grundlagen beginne, beweist seine Abfassung des Encheiridions zu diesem Zwecke. Das Eigentümliche des Buches ist warscheinlich, daß er ihm auch einige Psalmen und Stücke der Evangelien zum Lernen oder Lesen und dann die ethischen Lersätze der sieben Weisen, gleichsam die Parallele zu den zehn Geboten im Heidentume, hinzufügte, um in Luthers Sinne sogleich auf das Evangelium hinzufüren und die geistige Verbindung mit dem Humanismus, eben mit seinem ethischen Gehalte zu beginnen, beide Seiten zugleich unmittelbar in das jugendliche Gemüt zu bringen.

Noch deutlicher aber tritt hervor, wie entschieden Melanchthon den Sprachunterricht mit der natürlicheu (oder richtiger der ihr verwandten „analytischen") Methode beginnen lassen wollte, in der 1525 von ihm herausgegebenen Institutio puerilis literarum Graecarum, die als ein Compendium seiner Grammatica Graeca integra voraufgehn sollte. Den griechischen Unterricht hatte Melanchthon ganz neu zu gestalten, so daß darin seine methodischen Ansichten am deutlichsten sich geltend machen konnten. Hier sehen wir, wie er aus einem natürlichen Unterrichte nach der in einer Schule zulässigen und angemessenen Art zu dem grammatischen hinüberfüren wollte. Das ist nun der ware und eigentliche Begriff von dem, was in der Pädagogik inductive Methode genannt worden ist, oder genannt werden darf. Mit Recht sagt Ad. Planck in „Melanchthon Praeceptor Germaniae" Nördlingen 1860 S. 66 daß Melanchthons Verfaren in der griechischen Grammatik „fast an die Hamiltonsche Methode erinnere". Da nun neuerlich die „inductive Methode" dem Principe nach zu Eren gekommen ist, aber in der von Hamilton ihr gegebenen allerdings nicht schulgemäßen Ausbildung als nicht geeignet angesehen, und in neuen Formen auszubilden versucht wird, die ihrem Wesen doch nicht entsprechen, so erscheint es nützlich, aus dem Muster Melanchthons eine Belerung über dieses ihr eigentliches Wesen zu schöpfen.

Nach kurzen Bemerkungen über das Alphabet heißt es in den Institutiones puer. lit. Graec.: Literarum figuras et vim statim ubi puer percepit, lectioni danda est opera, ut quas per se didicit, in turba possit agnoscere, et, cui rei inventae sunt, quibus conjunctionibus quid valeant intelligere. Ea scientia usu exercenda est simul atque confirmanda. A Sacris (literis) rectissime principium ducetur. Es folgen Exercitia lectionis. 1) Matth. c. 5—7 (das nämliche Stück, wie lateinisch in den Elementa puerilia.) 2) Pauli ep. ad Rom. 12 u. 13. 3) Capita sacrosanctae fidei. Ich kann es mir nicht versagen, aus diesem Kapitel einiges auszuschreiben, da vielleicht nirgend so schön und naiv hervortritt, wie begeisterter Humanismus und Evangelium sich gegenseitig durchdringen wollen. Nach einer Einleitung *Δεῦτε φίλοι παῖδες θείων ἀδαήμονες ἔργων* u. s. w. folgen:

Πρῶτον δ'οὖν γαῖαν τε καὶ οὐρανὸν εὐρὺν ὕπερθος (? εν)
τούςτε κατειβομένους ποταμοὺς καὶ κῦμα θαλάσσης
ἀνθρώπων τε γένος . . .
ᾧ ἔπε' (ἔπεῖ) ἀϊδίῳ θεός ἐστιν ὁ πάντα τελέσσας . . . .
Τῶν καὶ ἑὸν φίλον υἱὸν ἀπ' οὐλύμποιο καρήνων
σοὶ ἀγαθὰ φρονέων προέηκεν μάρτυρα εἶναι . . .
Ἡ δ' ὑποκυσσαμένη τέκεν ἀθανάτου θεοῦ υἱὸν
πνεύματος ἐξ ἁγίου πατρὸς μεγάλοι' ἰότητι . .
Ἀλλ' ἐπεὶ οὖν προφόωσδ' ἦγεν θεὸς ὃν φίλον υἱὸν
μητὴρ μὲν καλέσασκεν Ἰησοῦν πατρὸς ἐφετμῇ
τὸν πάντων σωτῆρα βροτῶν τὸν χριστὸν ἀληθῆ . . . .
Σταυρωθείς τε ἑὸν βίον ὤλεσεν, ὥστε σαῶσαι
ἀνθρώπων θνητὸν δειλῶν γένος ἐξ αἴδαο . . . .
Ἐκ τότ' ἄρ' οὖν θανάτου πυλέων στυγνοῦ τ' ἀχέροντος
ζωὸς ἀνέστη ἐών, καὶ γὰρ θεὸς αὐτὸν ἔγειρε
ἡμῶν θ' ἡγεῖσθαι χ' ἡμῖν βασιλευέμεν αἰεὶ
Τῷ καὶ ἀπ' αἰθερίων ᾧ πατρὶ παρήμενος ἑδρῶν
πάντα κατασκοπιᾷ τε καὶ αὐτῷ πάντα μέμηλε.

U. s. f. über den 3. Artikel. Zuletzt eine Manung:
Ταῦτ' ἐνὶ βάλλεο φρεσσὶ τεῇς, καὶ μή ποτε λήθη
σεῦ ἀπὸ αἱρείτω: Im ganzen 129 Verse.

Ita quidem sacrae lectioni principio operam dare fuerit

optimum, sed non in ea tantum versari puerum cogemus, sed ipsam adeo infantiam in locis ex veteribus autoribus judicio excerptis balbutire patiemur. . . Fidelis igitur paedagogus etiam studio hoc sibi habebit, in gentilium, ut appellant, autorum elegantibus et sanctis (!) monumentis sibi creditos pueros a teneris quoque, ut ajunt, unguiculis exercere, ut maxime si nihil aliud inde quam legere ac scribere discant, ipsa profecto bonorum scriptorum nomina ea adeo aetate noscere et admirari consuescant. . . Collegimus et hic (d. h. wie in den Elementa puerilia) locos quosdam, ut, cui hac institutione (diese natürliche Methode) uti placuisset, in promptu haberet, qua ratione id faceret. Hom. Il. XVIII, 468—608. Od. X, 230—243. Hesiod. erg. 287—297. theog. 820—885. Soph. Aj. 125—133. Eurip. Med. 1224—1230. Demosth. pro cor. § 97 *πέρας μέν—γενναίως*. Plat. Theaet. 174 *Θαλῆν—λανθάνοι αὐτόν*. Symp. 204 *οὐδ' αὖ οἱ ἀμαθεῖς—ἱκανόν*. Herod. VII, 10 § 5. Theocr. Idyll. XVI. Non autem ferre Paedagogus oscitantem vel otiosam lectionem, sed eam et accuratam et plenam exigere debet, quam maxime praestare puerilis aetas potest. — In der Grammatica integra (Ed. 1542) folgt sogleich nach der Declination Hesiod. Theog. 36—44. 52—55. 60. 61. 64—67. 76—79. mit Interpretatio latina, Scholion und Examen d. h. ein Commentar, in dem alle Formen, die dem Schüler noch unbekannt sind, erklärt werden; über die bekannten Declinationsformen wird examinirt, z. B. *Ἀρχώμεθα* ordiamur, verbum conjunctivum est, genitivo construitur cum praepositione. Ab Jove ordiamur. *Μουσάων* genitivus Doricus est, pro *μουσῶν*, da nominativum, Musa . . . Declina *μοῦσα*. *Πατρί*, da nominativum, *πατήρ*, acuit finem . . Declina *ὁ πατήρ, τοῦ πατρός* . . Dat. plur. est *πατράσι*, quem adjicio, quia formatu difficilis est . . Ab *ὑμνῶ* praesens participium est *ὁ ὑμνῶν, ὑμνοῦντος, ἡ ὑμνοῦσα, ὑμνούσης, τὸ ὑμνοῦν, ὑμνοῦντος*. Infra formationem disces, hic te admoneo generis ac declinationis, quae cum nominibus participia communia habent. Dazwischen viele sachliche und etymologische Bemerkungen. — Hinter den verbis und den Präpositionen folgt Hom. Il. 2, 212—220 mit interpr. lat., scholion,

examen. Darin: *Θερσίτης* unde? a *θάρσος* dicitur. Declina *Θερσίτης* ut *Ἀγχίσης*. *Ἀμετροεπής* cujus generis? Communis. Declina ut *ἀληθής*. *ἐκολῷα* Verbum, cujus temporis? Praeteritum imperfectum est indicativi modi, conjugationis secundae contractorum . . . *Εἴσαιτο* unde? Medium praeteritum aoriston optativi, ut *τυψαίμην*. Die Formen von *εἴδω* und *τύπτω* werden nebeneinandergestellt, die abweichenden erklärt.

Danach also sind die häufigen Anforderungen Melanchthons, die Grammatik tüchtig lernen zu lassen und einzuüben, zu verstehn. So z. B. in dem Widmungsschreiben an die Schuljugend von Zwickau 1548, Hartfelder Melanchthoniana paed. S. 63: Plurimum refert semina grammatices recte initio accipi, de quibus etsi scio quosdam hanc habere persuasionem, sine regulis Latinam linguam ex lectione et ex consuetudine loquendi disci posse: tamen oro et obtestor non solum eos qui docent, sed etiam magistratus, qui inspiciunt studia juventutis, ut acerrime pugnent, ut juventus ad regulas grammatices assuefiat, quod multis de causis necessarium est. Et si enim lectio suppeditat sermonem (d. h. die Fähigkeit irgend wie lateinisch zu sprechen), volo enim et ipse addi lectionem et consuetudinem loquendi . . cet. Es ist durchaus nicht seine Absicht, die herkömmliche natürliche Methode zu beseitigen; im Gegenteil er befördert sie in jeder Weise und richtet seine Lerbücher darauf ein; aber er wollte nicht, daß es bei der äußerlichen Aneignung einer bloßen Sprechroutine bleiben sollte, mit der die Schüler nach vielen Jaren dennoch zu wissenschaftlichen Studien nicht befähigt wurden, ja sogar, wie Torgauer Lerer in einem Briefe (Hartfelder a. O. S. 50) klagen, quoties latine quippiam in publica sive privata doctiorum hominum corona proloquendum foret, . . generum et declinationum in nominibus, praeteritorum item ac supinorum rationem in verbis parum probe edocti sua balbutie ridendi materiam praeberent. Deshalb sollte, nachdem sich die Schüler das Sprachmaterial, welches in dem kirchlichen Leben allgemein üblich und namentlich allen Knaben für ihren Chordienst notwendig war, praktisch angeeignet hätten, bald ein der jugendlichen Fassungskraft angemessener systematischer Grammatikunterricht eintreten.

Wie nun auch der Anfang und der Fortgang des eigentlichen,

humanistischen Sprachunterrichts nach der Kursächsischen Schulordnung mit dem Nürnberger Plane übereinstimmte, und welcher Art das Verfaren danach war, möge eine Betrachtung jenes darlegen. Es heißt darin: So die Kinder das Enchiridion können, soll man ihnen den Donat und Cato zusammen vorgeben, den Donat zu lesen, den Cato zu exponiren (d. h. nach weiter unten „mit eigentlichen, verständlichen und deutlichen Worten ein Wort nach dem andern“ ins Deutsche übersetzen). Also daß der Schulmeister einen Vers oder zween exponire, welche die Kinder darnach zu einer anderen Stunde aufsagen (es bleibt hier zweifelhaft, ob inwendig oder auswendig gemeint ist), daß sie dadurch einen Haufen lateinischer Wort lernen und einen Vorrat schaffen zu reden. Damit sie auch viel lateinischer Wort lernen, soll man ihnen täglich am Abend etliche Wörter zu lernen vorgeben.

Es ist schon S. 1 ausgesprochen und wird weiterhin öfters darauf hingewiesen werden, welche Übel daraus zu entstehn pflegen, wenn Unterrichtsmethoden aus einem Principe heraus construirt werden; um so mer möchte ich hier auch das Gegenteil bemerklich machen, daß ein nur aus der Praxis hervorgegangenes Verfaren sich nicht genügend entwickelt, wenn es nicht principiell zum Bewusstsein kommt. Es muss auffallen, daß auf die doch nicht unerhebliche Menge von Wörtern und Formen, die der Haupttext des Enchiridion darbietet, methodisch keine Rücksicht genommen wird. Die Erwerbung des Wortschatzes wird teils an den Cato geknüpft, teils durch ein besonderes Vocabellernen betrieben, dies später noch ausgedehnter aus Jungii Nomenclator und dem Lexikon des Camerarius. Ebenso findet sich keine Weisung, das Erlernen der Formen aus dem Donat durch eine Hinweisung auf den Gebrauch derselben in dem gelernten Texte zu unterstützen, obgleich sich daraus Paradigmata einem großen Teile nach zusammenstellen lassen. So für die Declination 1) Nominativi: Dominus Deus tuus. regnum tuum. nomen tuum. Pater noster. quod natum est ex spiritu spiritus est. — Genit. Domini Dei tui. proximi tui. creator caeli et terrae. spem vitae aeternae. in nomine patris et filii et spiritus sancti. ad dextram Dei patris omnipotentis. — Dativi: Gloria patri, filio et spiritui sancto. omni creaturae. — Accus. Credo in Deum patrem Dominum nostrum. contra proximum tuum. uxorem, servum, asinum, ancillam, domum. terram, vitam aeternam. Honora patrem et matrem. Credo in spiritum sanctum. manum tuam. iniquitatem. communionem. spem. — Voc. Domine. — Ablat. tua largitione. benedictione. cum Christo. in caelo et in terra. ex aqua et spiritu. Plur. Nom. oculi. peccata nostra. — Genit. in remissionem peccatorum. Sanctorum communionem. iniquitatem patrum in filios. omnium. — Dat. debitoribus nostris.

donis tuis. — Accus. non habebis deos alienos. in filios. salvos nos fecit. — Ablat. in caelis. benedicta tu in mulieribus. omnibus diebus. — Gleichwol scheint eine „unbewusste Aneignung" nicht verkannt zu sein, wie einige Andeutungen merken lassen. So ein Satz in der Braunschw. Sch. O. von 1528 (Kolbewey a. O. S. 38) „Viele, die gelert sind, müssen bekennen, daß es ihnen zur Lere und Memorie geholfen hat, daß sie in der Jugend mussten singen und beten Benedicite, Pater noster" u. s. w. Dann einzelne Weisungen, wie die in der Institutio scholae Catharinianae zu Braunschweig 1548 (Kolbewey Mon. Germ. paed. I S 99): Pueri tertiae classis, cum jam expedite legere noverint, assuefaciendi erunt ad paradigmata Donati nomina, pronomina et participia declinare et verba conjugare. Quod ut utiliter fieri possit, simplicissima ratione Lutheri Catechismus (der deutsche) latine illis exponatur (d. h. werde lateinisch übersetzt), ut paulatim verbis latinis assuescant (dieser Ausdruck bezeichnet das was unter unbewusster Aneignung gedacht wird), cum e contrario Germanicam enarrationem saepius consulere possint juvandae memoriae gratia. Kürzer heißt es an einer anderen Stelle: Cantor exercet rudimenta grammatica ex catechismo; und Ea omnia ex praescripto ordinationis Pomerani et Philippi in libro de visitatoribus scripto. — Mager in seinem Buche über die genetische Methode nennt diese „gleichzeitige Anwendung der Synthesis und Analysis im Mittelalter und noch lange nachher eine confuse Verbindung"; es war vielmer eine diffuse, da sie one ein Ineinandergreifen nur nebeneinander standen.

In der Kursächs. S. O. heißt es dann weiter: „Der andere Haufen soll nun die Grammatik lernen. Mit demselben soll es also gehalten werden". (Hier werden wir erfaren, wie der Grammatikunterricht sein sollte. Die Erklärung lautet:) „Der Schulmeister soll auslegen die fabulas Aesopi, nach der Vesper exponiren Paedalogiam Mosellani, dann aus den Erasmi colloquia auswälen, die nützlich und züchtig sind*). Abends eine Sentenz. Morgens wieder (das nämliche Pensum) Aesopum exponiren. Dabei (d. h. bei der Wortübersetzung, mit der der Text eingeübt wurde), soll der Präceptor etliche Nomina und Verba decliniren, nach Ge-

*) Es kann nicht die große Ausgabe gemeint sein, die in einem 1828 von G. Stallbaum besorgten Abdrucke 382 Seiten gr. 8° in Petitdruck füllt. Diesen Umfang erhielt das Buch erst 1522. Früher prodierat Colloquiorum libellus, qui donec praeter meras ineptias (d. h. Kindergespräche) nihil haberet, miro omnium favore legebatur. Warscheinlich blieb diese erste Ausgabe in den Schulen, oder Colloquia selecta, wie die Pro pueris scholae Magdeburgensis 1579 (in der Bibliothek des Gymn. Lüneburg).

legenheit der Kinder, viel oder wenig, leichte oder schwere, und fragen auch die Kinder Regel und Ursach solcher Declination". Also: der Lerer soll mündlich vordecliniren, und zwar einzelne aus der Lectüre entnommene Wörter, und damit in den Donat einfüren; es ist hauptsächlich auf die richtige „Teutschung" der Formen abgesehen. Da die Schüler der einen Klasse auf verschiedenen Standpunkten stehn, je nachdem sie eben versetzt sind oder schon das zweite oder dritte Jar darin sitzen, müssen die Formenerklärungen dem entsprechend verteilt werden „nach Gelegenheit der Kinder". Der unteren Abteilung können manche Formen noch nicht erklärt werden; sie lernen die Worte jedoch „exponiren" in dem Zusammenhange der Rede; man begnügt sich daß sie „ein oder zwei Zeilen exponiren und verteutschen" lernen, wärend die oberste Abteilung das ganze Pensum zu merken hat. Aus Paedalogia und Colloquiis wird auswendig gelernt und vorgetragen, auch von denen, die noch nicht alle Formen grammatisch zu deuten wissen. Überall die Absicht, daß die Sprache in lebendigem, natürlichem Flusse unmittelbar aufgefasst werden solle. Das geht auch aus dem folgenden Satze hervor. „Wenn auch die Kinder regulas constructionum gelernt, soll man auf diese Stunde fordern, daß sie, wie man es nennt, construiren. Dann Terenz und Plautus". Das voraufgehende Exponiren und Auswendiglernen der fabulae Aesopi, der paedologia und der colloquia war also noch one Construiren geschehen, nur mit Nebenstellung der deutschen Übersetzung und Erklärung der Formen.

Nun folgt aber noch eine andere Bestimmung für die Grammatik; sie soll nicht nur neben der Lectüre, sondern auch in besonderen Stunden getrieben werden. „Die Stunde vor Mittag soll alleweg für und für also angelegt werden, daß man daran nichts anders, denn Grammaticam lerne; erstlich etymologiam, darnach syntaxin, folgend prosodiam. Und stetigs, wenn dies vollendet, soll mans wieder von vorn anfahn, und die Grammatica den Kindern wol einbilden". In diesen Stunden sollen offenbar Donat und die Grammatik als Lerbücher benutzt werden. Dieser systematische Grammatikunterricht in je einer Stunde täglich geht neben den Expositionsstunden her, deren wol wenigstens eine doppelt so große Zal war, und wird in dieser je nach den Standpunkten der

verschiedenen Schülerabteilungen herangezogen. Charakteristisch ist das „stetigs wieder von vorn anfahen“. Es ist das nicht etwa unseren Wiederholungen des Pensums einer voraufgehenden Klasse gleichzusetzen, beruht vielmer darauf, daß die alten Schulen solche bestimmt abgemessene Pensen nicht hatten, was bei den verschiedenen Schülergenerationen in der nämlichen Klasse nicht möglich war. Auch war man keineswegs der Meinung, daß in den untersten Klassen Formen und Regeln sogleich bis zu einem unverlierbaren Eigentume eingeprägt werden sollten; vielmer hatte man wol zunächst im Auge, daß die Schüler mit diesen so weit bekannt gemacht würden, daß die grammatikalische Exposition nach und nach für sie weiter ausgedehnt werden könne. Zur weiteren Befestigung der Formenlere zieht sich das „etymologiam meroriter Recitiren“ bis zu der obersten Klasse hin. Es heißt für den dritten Haufen, dem Virgil, Ovid, Ciceros officia und epist. fam. zu exponiren sind, „Morgens soll man zur Übung der Grammatica constructiones fordern, decliniren und anzeigen die sonderlichen figuras sermonis. (Vgl. auch S. 11 das „Nomina und Verba decliniren und flectiren“ in dem dritten Zirkel.) Die Stunden vor Mittag soll man bei der Grammatica bleiben, damit sie darin ser geübt werden; und wenn sie etymologiam und syntaxes wol können, ... metrica. Dann in derselben Stunde dialectica und rhetorica“. Also noch in der obersten Klasse. Erst zum Schluss heißt es „Von dem anderen und dritten Haufen soll alle Woche einmal Schrift, als Epistel oder Vers gefordert werden“. Das lässt erkennen, daß bis dahin, also in den ersten drei Schuljaren, besonders zubereitete schriftliche Übungen zum Einlernen der Formen und Regeln überhaupt nicht angestellt, sondern erst nach einiger Bekanntschaft damit aus den mündlichen Übungen auf höherer Stufe und zwar dann sogleich in zusammenhängender freier Sprache, nicht mit „Formeln“, sondern mit „Argumenten“, begonnen wurden.

Die Kursächsische Schulordnung liegt bekanntlich den meisten anderen, namentlich Norddeutschlands zu Grunde, aber obgleich bis gegen Ende des vorigen Jarhunderts ihre Nachwirkungen zu erkennen sind, tritt doch eine Änderung ein, die man im allgemeinen dahin bezeichnen kann, daß das reformatorische kirchliche Element sich abschwächt und das humanistische mer das bestimmende wird. Der

Religionsunterricht zieht sich nach und nach aus dem lateinischen zurück und wird wenigstens auf den unteren Stufen selbständig in deutscher Sprache betrieben oder mer der Kirche überlassen. Dazu gab Luther selbst Veranlassung durch seine Bibelübersetzung, den deutschen Katechismus und das deutsche Kirchenlied. Die Humanisten aber verloren oder gewannen nicht die Begeisterung Melanchthons für die Verschmelzung des Evangeliums mit dem Humanismus. Dies tritt schon stark hervor bei Joh. Sturm, der 1538 ausgehend von der pietas litterata, sapiens atque eloquens pietas, dann über cognitio *et* pietas schließlich zu rerum cognitio et orationis elegantia als dem Ziele und der Aufgabe der Schule kommt. Die seine Bestrebungen abschließende Schrift von 1565 De literarum ludis recte aperiendis, erwänt in ihren ersten Kapiteln des Lerplans von unten auf weder Enchiridion noch Katechismus, sagt erst gegen Ende in Cap. XXVIII De festis diebus et de sacris lectionibus — formell an das reformatorische Princip anknüpfend: Quoniam pietatem finem statuimus studiorum et de sacris literis nihil diximus (!), de his aliquid (!) etiam est praecipiendum. Festi igitur dies huic auscultationi comparati sunt, quam rursum in duas partes distribuimus. Una seorsum a populo in ipso ludo (aber nur diebus festis) constitui debet; inde continuo ad alteram et ad publicam ducenda tota multitudo est . . . In puerili gymnasio curandum est, ut antequam ad liberas auscultationes veniatur, cognitam habeant adolescentes omnem Christi atque Apostolorum historiam, et ex Moyse quaedam praecipienda sunt, quibus rerum gestarum et antiquitatis memoriam collegit, et utilia sunt ad cognitionem doctrinae Christianae. (Also nur geschichtliche Vorbereitung. Etwas musste jedoch auch für die Lere geschehn; daher:) Postremo ordini catechismus explicandus est (deutsch), tribus insequentibus latino sermone versum esse debet id quod interpretatur (der deutsche Katechismus in das Lateinische übersetzt; Sprachübung!); caeteris melior oratio, sermoque graecus utilior. In den Classicarum epistolarum Lib. III aber instruirt er seine Klassenlerer bestimmter wenigstens rücksichtlich des Lerplanes zu einem Bruche mit der Überlieferung. Dem Praefecto decimae curiae schreibt er: satius

esse ab inflexionibus nominum et verborum facere principium, quam a partibus catechesis. (Gegen das Enchiridion!) Primum quia non est necessarium, catechesin proponere latinam, si Germanicam teneant. Bene appellat Deum, qui materna voce appellat bene. Ad nominum et verborum inflexiones puer ducendus est, simulac notas literarum cognoverit. (Vgl. oben 21 Melanchthon.) Nonae curiae praeposito: Ille inchoat inflectendi nomina et verba facultatem, tu auges atque confirmas, ut nihil illis sit inflexibile. . . Copia vocabulorum rerum omnium, quae in quotidiano versantur usu. Dem octavae curiae magistro wird das humanistische Princip ausgesprochen: Eorum nihil omittamus, quae accommodata sunt ad recuperandam, quam amisimus, veterum Graecorum et Romanorum docendi, declamandi, disputandi, scribendi, dicendi facultatem. Ciceronis epistolas interpretaberis. Stili exercitationem nondum abs te exigo (trotz Bekanntschaft mit der Formenlere, ut nihil illis sit inflexibile!). In omnibus illud Quintiliani non consilium esse putato sed praeceptum: nomina declinare et verba imprimis pueri sciant. Septimae c. moderatori: Syntaxis. Plinianum est, multum legendum esse non multa; sed hic ego velim multa abs te fieri, ut illud multum assequaris. Stilum hic dare pueris in manum debes. Propone igitur argumentum rei, quae fieri solet, fictum negocium. Ad stili etiam exercitationem pertinet, diebus festis aut pridie festorum Catechesin ex patrio sermone in latinum traducere . . ut tu voce praeeas, puer cogitatione atque stilo sequatur. u. s. w. Also ein Extemporale. Vor Beginn des Unterrichts und vor der Malzeit wurden jedoch lateinische oder griechische cantiones et precationes gesungen oder gesprochen.

Ser gesteigert wird die Anforderung des Lateinsprechens; schon in den untersten Klassen soll der Lerer, soweit es nicht einer deutschen Erklärung bedarf, Latein mit den Schülern reden, nicht nur in den gewönlichen, wiederkerenden Wendungen des Schulverkeres, sondern auch in Anschluss an die zu lernenden Vocabeln und Paradigmen, wobei denn auch wol eine Benutzung des biblischen Stoffes zugelassen ist. Um die Schüler zu diesen freieren Gesprächen zu

befähigen, wird das Vocabellernen ser ausgedent und nach entsprechenden Rubriken geordnet; Wörter für die Gegenstände und Gedanken der Schule und Kirche, für die Teile des Körpers, für Tiere, Gewächse, Speise und Getränke, für gewönliche Geschäfte und Ereignisse und daran sich schließende Redensarten hatten die Schüler geordnet in ihre diaria, adversaria einzutragen.

Man beachte auch in diesem streng humanistischen Unterrichte eine Benutzung der natürlichen Methode, die einem strengen systematischen Betriebe der Grammatik zur Seite und vorausgeht. Ebenso konnten die Schüler der Nona (1538) oder der Octava (1565), wenn ihnen Ciceros Briefe vorgelegt wurden, noch nicht so weit in der Grammatik vorgeschritten sein, daß man nicht häufig es bei einer Exposition, einer bloßen Übersetzung hätte bewenden lassen müssen; auch wird das verba flectere et variare und die ratio construendae orationis der je folgenden Stufe zugewiesen. Eine kurze Lerprobe dieser Lectüre bietet Schmid, Geschichte der Erziehung II, S. 337. Auch das darf man als eine Seite der natürlichen Methode rechnen, daß die Einübungen der Formen und der elementarsten syntaktischen Regeln in den zwei oder drei untersten Klassen nur mündlich unter Leitung des Lerers getrieben wurden und schriftliche Hausaufgaben erst danach in der Sexta eintraten.

Dem Principe nach soll in dem Sturmschen Lerplane Humanismus und Protestantismus ebensowol verbunden sein, wie in dem Kursächsischen, aber die Art der Verbindung ist eine verschiedene. Das treibende Element Luthers ist die Gründung der evangelischen Kirche, die in dem Humanismus Stütze finden sollte. Allerdings war Luther, wie Paulsen Gesch. des Schulw. S. 147 (II, 204) sagt, „dem Humanismus, dem Enthusiasmus der Humanisten innerlich fremd geblieben“. Ihn erfüllte ein anderer Enthusiasmus, den er auch in die humanistischen Studien und in die Schule hineintragen wollte; in Melanchthon, der den humanistischen Enthusiasmus von Haus aus in sich trug, sah er die „Synthese“ beider vollzogen. Ziegler a. O. S. 69. Treffend ist das. S. 63 das Gemeinsame und das Gegensätzliche zwischen Humanisten und Luther mit dem Ausdrucke bezeichnet, daß beide den Menschen, aber jene den „natürlichen Menschen“, dieser den „Christenmenschen“ bilden wollte. Aber es zeigte sich bald, wie wenig der Humanismus innerlich nach einer solchen Verschmelzung drängte. Sein Verhältnis zu dem Protestantismus lässt sich an dem bekannten Bilde Luthers veranschaulichen, das in dem Sinne Sturms und gleichgesinnter Humanisten so umzuwenden wäre, daß sie die evangelische Kirche als den Schrein,

die Kemnat ansahen, in denen das Kleinod des Humanismus und seine Speise wol geborgen liege. Wenn selbst Melanchthon von einer solchen Stimmung ausgegangen ist, so wusste er aus jener Hülle doch Lebenskraft und Lebenswärme zu ziehen und so eine innerliche Verschmelzung zu gewinnen. Bei Sturm fült man die Küle der Verstandesehe. Wenn dann „der Humanismus an dem Bündnis mit der Reformation zu Grunde ging". (Paulsen — was doch nur auf das nördliche civilisirte Europa bezogen werden kann, denn in dem südlichen hatte der Humanismus von einer solchen Verbindung nicht zu leiden) — so geschah das auch durch seine Schuld, weil er das Bündnis nicht innerlich zu schließen oder zu bewaren wusste. In Italien konnte er neben der Kirche stehend seinen Halt in der Nationalität finden. In Deutschland wendet Melanchthon das Ideal seines Humanismus dahin, daß er in seinem Ziele der evangelischen Kirche, das heißt dem religiösen Bildungsbedürfnisse, wie es durch die Reformation im deutschen Volke erweckt war, dienen sollte; Sturm dagegen — „darin abweichend von den Norddeutschen, daß er in der Bekanntschaft mit den alten Sprachen nicht hauptsächlich ein Hülfsmittel für das theologische Studium sieht, sondern . . die Wiederherstellung der lateinischen Beredsamkeit fast ausschließlich anstrebt" (Eckstein), also „entnationalisirt" (Raumer) — verfolgt ein von außen hereingebrachtes, über dem Gesamtvolksleben schwebendes Ideal, „verengt es und seinen Schulbetrieb sogar noch formalistisch über die ursprüngliche Meinung hinaus" (Ziegler). Insofern ist er mer, als andere, Theoretiker, jedoch nur innerhalb der von seinem Humanismus gestellten Aufgabe. Aber gerade dadurch, durch seine Consequenz, seine „Concentration" imponirte er seinen Zeitgenossen und imponirt noch jetzt. „Ob Sturm ein ebenso großer Schulmeister, als Klassen- und Stundenplankünstler war, ist wol nicht unzweifelhaft". Paulsen S. 286. Sein Einfluss wurde hauptsächlich deshalb so groß, weil seine Richtung mit der allgemeinen schon sich vollziehenden Entwicklung, dem Rückgange des reformatorischen religiösen Enthusiasmus zu einem geistesverwandten formalistischen Dogmatismus, zusammenfiel. Es ist aber anderseits auch die Frage aufzuwerfen, ob nicht dieser starre Dogmatismus, in den die protestantische Kirche versank,

durch den formalistischen Humanismus wenn auch nicht herbeigefürt, so doch ser gefördert und getrieben ist.

Man muſs bezweifeln ob eine innerliche Vereinigung von Humanismus und Evangelium zweier so verschiedener Weltanschauungen, überhaupt möglich war; gewiſs nur bei Luthers Tiefe und Unerschütterlichkeit des Glaubens, der ihm alles untertan machte, oder bei einer naiven Auffassung des Verhältnisses, die in den Worten Homers das Evangelium gleichsam durchklingen hörte und das Evangelium sich zu einem Homer machen konnte, wie es die S. 21 angefürten Verse thun*). Wo diese Tiefe und Innerlichkeit verloren geht, bleibt nur das äußerliche Band der Sprachen im eigentlichen Sinne dieses Wortes übrig. Und da nun die Gestaltung der lateinischen Schule, wie sie Luther und Melanchthon, allerdings wol als ein Ideal, im Sinne hatten, wesentlich auf der Subjektivität dieser Männer beruhte — übrigens in Übereinstimmung mit der Tendenz der anfänglichen humanistischen Schulreform, wie wir sie in dem Nürnberger Plane von 1484 erkannt haben —, und eine festere objektive Ausbildung eines darauf hinfürenden Lerplanes nicht gewonnen wurde, ist der Humanismus namentlich diesseits der Alpen, wo er keine anderen nationalen Anknüpfungspunkte hatte als die Kirche, zu einer bloßen Sprachkenntnis und Sprachkunst geworden, als deren hauptsächlichsten pädagogischen Vertreter wir Joh. Sturm anzusehen haben.

Diese Äußerungen oder Erinnerungen glaubte ich machen zu müssen, weil sich daraus die weitere Entwickelung der Unterrichtsmethode erklärt. Der mit so großer Consequenz bis in alle Einzelnheiten durchgebildete Lerplan Sturms hat, außer in Straßburg und Lauingen, an anderen Orten**) wol kaum eine Einfürung gefunden,

---

*) Die Möglichkeit, eine solche Auffassung weiter durchzufüren, ist freilich fraglich; doch finden sich einige Bemühungen der Art bei Melanchthons Schülern, vgl. Paulsen a. O. S. 341 ff., die freilich zugleich die Sentenzensammlung für Eloquenz im Auge hatten.

**) Eckstein a. O. S. 91 fürt noch Thorn, Husum und Göttingen 1585 an. In der „Geschichte der Husumer Gelertenschule" von Kallsen, Progr. 1867 wird zwar die Sturmsche Sammlung der Briefe Ciceros als Lection der 3. Klasse (von 5) erwänt und ein stark ausgebildeter Grammatikunterricht, aber daneben „gehen Luthers Katechismus und Melanchthons Lerbücher durch alle Klassen hin-

und selbst in jenen Orten nicht Bestand gehabt. Vielmer gehn alle Schulordnungen von der Grundlage des Kursächsischen aus — oder, wo deren directer Einfluss nicht anzunemen ist, von voraufgehenden Reformen, wie sie dem Nürnberger Lerplane von 1484 entsprechend wol an manchen anderen Orten schon eingetreten waren —, suchen dann aber die Sturmschen Gedanken immer mer in diesen Plan mit hineinzubringen.

Dies zeigt sich schon in etwas in der Württemberger Schulordnung von 1559 (82). Die auf unsern Zweck bezüglichen Bestimmungen lauten: „Der Schüler der ersten Klasse (der untersten von fünf) lerne das Lesen am lateinischen Pater noster, alsdann an dem Donat und an der Tafel; dann solle man ihm „die quaestiones grammaticae, so für die Knaben in secunda classe aus dem Philippo gezogen, zu buchstaben fürlegen und den Donat lassen syllabatim lesen". Auch soll „ihm fürgeschrieben" werden (zum Abschreiben). — „In der secunda classis soll der Praeceptor den Knaben Mimos Publianos und Catonem fürgeben. Er soll mit eigentlichen, verständlichen und deutlichen Worten ein Wort nach dem andern exponiren und nit nachlassen bis sie ihm nach künden exponiren. In der Repetition (des Gelesenen) soll er zuerst ein Nomen, darnach ein Verbum fürgeben und aus dem Auszug der Grammatica formulas declinationis et conjugandi auf das einfaltigest anzeigen (d. h. aus dem Buche wiederholt ablesen und auffassen lassen); aber mit den accidentibus Nominis et Verbi, item mit den anderen partibus orationis unbeschwert lassen, bis sie zuvor die Dekl. und Conjug. aus dem Donat wol ergriffen. — In tertia classe (entsprechend unserer Quarta) soll den Knaben ein Regel aus dem Syntaxi fürgelesen und mit exemplis, so bei der Regel standen, auch anderen mer, so von dem Praeceptore fingiert, wol erklärt und ad regulam appliciert werden. Hierauf soll nun auch das Exercitium

durch" und eine Sorge für die Muttersprache steht Sturms Lerweise geradezu entgegen. Die Schule gehört nur zu den in dem Folgenden erwänten. Über Göttingen berichtet Pannenborg in dem Jubiläums Programme des Gymnasiums 1886: „H. Petreus wälte nach einer Besprechung mit seinem alten Lerer Michael Neander zwei von dessen Schülern" als Lerer.

Styli angefangen und alle Mittwoch ein kurz leicht argument aus den nächst gehörten lectionibus und, soviel möglich eben dieselben Wort, den Knaben teutsch fürgegeben und dictirt, und jenen angezeigt werden, an welchem Ort sie solch argument finden, damit sie ein Anleitung haben, die Phrases autorum aus gehörten lectionibus dest besser zu imitiren. Doch soll der Praeceptor die Genera, Numeros, Personas, Casus, Modos und Tempora ändern, . . . auch die Construction der Satzteile einüben. (Ganz wie die neueren Metaphrasen „im Anschluss an die Lectüre".) Folgends am nächsten Freitag sollen die Praeceptores von allen Knaben solche Schriften exigiren und ihr jedem die vitia und Mängel freundlich und deutlich anzeigen, daß es die anderen auch hören. Quarta classis erst liest Ciceros Briefe und Terenz. u. s. w.

Der Anfang stimmt im wesentlichen mit der Kursächsischen Sch. O. überein; auch darin, daß die erste Bekanntschaft mit der Formenlere an der Lectüre gemacht werden soll. Alsdann aber werden die Vorschriften für den Betrieb der Grammatik und das exercitium stili eingehender und bestimmter, namentlich für das Imitiren der phrases autorum in regelmäßigen schriftlichen Arbeiten und deren Correctur, mer zu Sturm neigend.

Änlich ist das Verhältnis in dem „Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterrichten" von Michael Neander. Es ist zwar keine amtliche Verordnung, sondern das Gutachten eines angesehenen Schulmannes; aber es ist von 1570 bis 1595 fünfmal gedruckt, und deshalb von besonderem Interesse, weil es uns gleichsam das Ideal des methodischen Lerplans jener Zeit darstellt, indem dieser nach den Lebensjaren, vom sechsten bis achtzehnten, aufgebaut ist, obgleich in Wirklichkeit die 13 Jahresstufen auf 6 oder 5 oder gar 4 Klassen zusammengezogen werden mussten.

„Wenn ein Knabe vom sechsten Jare an (in zwei Jaren) das Abc- und Paternoster-Buch ausgelernt (es ist gemeint durch Vor- und Nachsprechen), muss man ihm danach das (von Neander paucis pagellis herausgegebene) Compendium Grammaticae Philippi zu lesen geben . . . etlichemal auszubuchstabiren. Wenn er nun im lesen fertig und acht Jar alt geworden und in das neunte anfähet zu schreiten, als soll man ihm aus dem Compendio alle tage nicht mer denn vier Zeilen exponiren

und auswendig zu lernen aufgeben, so fertig als die Kinder das Benedicite und Gratias für dem Tische beten können. Darnach wenn er das Compendium nun fertig exponiren und auswendig recitiren kann, so muss man die Exempla aller Regeln eins nach dem anderen nemen, und ein Monat oder länger einen Knaben in denselben, aber sine ordine regularum, alle tage fleißig examiniren und auf die Exempla aus den Regulis respondiren lassen, daß er usum praeceptorum alsdann erst recht sehe und lerne, ut: Poeta, sermo, mel . .. cujus generis? und auf ein jedes Exempel allezeit sein Regel recitiren lassen, und so fort durch das ganze Compendium, auch in Syntaxi . . welches dann den Knaben erst recht exercirt und die praecepta leuftig machen tut. Unter des bei dem lesen (? warscheinlich wärend die erste Abteilung den Katechismus und den Nomenclator nur liest) lernt er seinen (lateinischen) Catechismum außen, auch aus dem Nomenclatore vocabula und rerum praecipuarum omnium eruditas appellationes . . Über dies alles auch täglich eine feine kurze philosophicam sententiam de virtutibus, de moribus etc. z. B. Initium sapientiae timor Domini. Dum vita crescit decrescit. — Dem Knaben von zehen Jaren kann man die kurze Grammaticam aus der parva Grammatica Philippi gezogen (die etwas länger denn das Compendium) proponiren, exponiren und ihm auswendig zu lernen geben . . und so er alle Wochen zwei Blätter fertig lernt, so kann er die Grammaticam und Syntaxin mit sanften Zügen in einem halben Jare hinausbringen. Der Schüler solle ihm alle Exempel Declinationum u. Conjugationum auf ein Bogen Papier aufzeichnen. Dazu solle man die regulas de formatione casuum und die terminationes verborum alle tage einmal oder zweier abfragen . . . doch gleichwol auch anfahen, ihm zu exponiren und auswendig zu lernen geben die Locutionum latinarum e Cicerone, Plauto und Terentio Formulas . . alle Capita, davon in communi vita man pfleget zu reden und zu schreiben . . . alle tage nicht mer, denn ein vierten teil vom Blatt, so kann er dieselben in einem halben Jar absolviren und alsdann alle Materias und Argumenta, so man ihm aus den Phrasibus deutsch proponiret, vertiren und geben. . . Zu diesem Exercitio möchte man auch noch das elfte Jar ganz darzu nemen. —

(Also unsere Quarta.) — Vom zwölften Jare an möchte man ihn Latinos auctores hören lassen, Virgilium, Terentium, Ciceronem, Ovidium. — Im dreizehnten Jar finge er an Graecas Tabulas zu lernen, darauf auch das vierzehente und fünftzehente Jar zu verwenden. Ebenso wie im Latein zu verfaren. Von siebenzehen und achtzehn Jaren Dialectica, Rhetorica u. Physice. (Einen recht ausfürlichen Bericht über den ganzen Lerplan Neanders gibt K. A. Schmid in Gesch. der Erz. II S. 288 —430.)

Neander beweist sich — wie auch manche andere der protestantischen Humanisten — durch sein ganzes Leben als ein warhaft evangelisch frommer Mann. Er lässt auch in dem ersten Anfange der Schule das Paternosterbuch und den lateinischen Catechismus bestehn. Alsdann aber verfolgt er in seinem Lerplane die Manungen seines Lerers Melanchthon zu einem tüchtigen Betriebe der Grammatik in strengerer, so zu sagen in Stürmischer Weise. Das Element der natürlichen (analytischen) Unterrichtsmethode, das wir in der Kursächsischen Sch. O. auch weiterhin noch fanden, verschwindet fast ganz, der Unterricht vom achten bis elften Jare wird ein grammatischer. Die Lectüre beginnt erst im zwölften Jare und zwar dann in streng humanistischem Sinne mit den auctores. Von Cato, Mosellanus, Erasmi colloquia u. dgl. ist vorher nicht die Rede; alles ist „Auswendiglernen“ des Compendiums, der Grammatik, von Vocabeln, Sentenzen, klassischen Gesprächsformeln, und ein fortwärendes Wiederholen dieser Lernaufgaben mit dazu gemachten „Exempeln“. Das alles zielt hin auf das im 10. und 11. Jare eintretende Argumentum, das aber hier noch nicht die Imitation von Gelesenem ist, sondern „aus den (gelernten) phrasibus, den locutionibus e Cicerone, Plauto“ cet von dem Lerer zusammengestellt und deutsch proponirt werden soll. Sein Eifer für das gedächtnismäßige Erlernen der Grammatik spricht sich stark darin aus, daß ihm zu diesem Zwecke die parva Grammatica Philippi noch nicht kurz genug ist, er kürzt sie nochmals, um sie dem stufenmäßigen Auswendiglernen recht anzupassen. Rücksichtlich dieses Eifers für eine correcte klassische Sprache ist er Sturm an die Seite zu stellen, aber seine Unterrichtsweise ist von der dieses verschieden. Außerdem überragt er ihn dadurch, daß er die Sicher-

heit und Fertigkeit im Sprachlichen mer als die notwendige Vorstufe ansieht, die zu einem weiteren Kreise wissenschaftlicher Kenntnis und allgemeiner Geistesbildung, auch im Dienste der Kirche füren soll.

Daß der lateinische Elementarunterricht immer mer den specifisch humanistischen Interessen zu dienen und sich von dem mit ihm verbundenen Religionsunterrichte loszumachen sucht, tritt noch deutlicher in dem Lerplane des Braunschweigischen Martineums von 1562 hervor. Schon das ist charakteristisch, daß dieser wie die meisten Schulordnungen um 1600, in lateinischer Sprache abgefasst ist. Seine Bestimmungen verraten, daß der Humanismus im Sinne Sturms die Benutzung der kirchlichen Sprachstücke nur als eine Concession betrachtete, die er der Kirche zu machen hatte, daß er, wie Koldewey a. O. S. LXVII sagt, „die Lectüre einzelner biblischen Schriften weniger von der Rücksicht auf Erbauung und sittlich religiöse Förderung, als von sprachlichen Gesichtspunkten geleitet" sich gefallen ließ. Wie weit ist das schon von dem entfernt, was Luther am Herzen lag und was auch Melanchthon noch fördern wollte!

Einen unmittelbaren und erklärten Einfluſs Sturms finden wir bei Henr. Petrejus in seiner Gottingensium Paedagogii *σκιαγραφία* von 1586. Er schließt seinen Lerplan mit den Worten: Probamus vero et amplectimur Scholas Argentinenses restitutas ab eruditissimo Johanne Sturmio. Dessen Grundsatz: Ad nominum et verborum inflexiones puer ducendus est, simulac notas literarum cognoverit, sein ab inflexionibus nominum et verborum facere principium (dem ja auch Neander zuneigte) wird darin durchgefürt, indem für die zwei untersten Klassen nur der deutsche Katechismus angesetzt ist, für das Lateinische der Nomenclator und nomina, pronomina, participia declinare et verba conjugare; in der dritten folgen voces rite distinctas inflexasque ex Ph. Melanchthonis Grammatices epitome construere, Catonis disticha u. Mosellani dialogos zu lesen und Argumenta transferiren. Dann erst Latino-Germanicus Lutheri Catechismus verbunden mit der Musica! Diese 3 Klassen bilden die schola inferior, darauf folgt das Paedagogium mit Melanchthons Grammatik, Murmellius, Ciceronis epp. (erst hier!) cum analysi grammatica, Virgilii Bucolica

u. s. w. Auch psalmum aliquem Davidis vel hymnum praeleget praeceptor, — aber nur quoad per emendationes Argumentorum poterit! Auf einer solchen Stufe „einer mit großer Umsicht erweiterten (?) und besonders gewendeten (d. h. wol einschränkenden) Umarbeitung der Methode Sturms“ standen auch wol die von Raumer II, S. 7 angefürten Schulen von Stralsund, Liegnitz, Frankfurt.

Noch mer folgt dem Plane Sturnis die Ordnung des Gymnasiums zu Gotha von 1607. Vormbaum II S. 28 ff. Einmal über das andere wird darin seine Autorität angerufen und werden Stellen aus seinen Schriften wörtlich benutzt. Aber gleichwol mochte der Rector Wilke, der Verfasser der Ordnung, die erenvolle Überlieferung der von Fr. Myconius 1524 nach reformatorischem Zuschnitt eingerichteten Anstalt, der auch Melanchthon „großes Lob gespendet hatte“, nicht ganz beseitigen, so daß wir in den unteren Klassen auch die Züge des Kursächsischen Planes erblicken. Sexta et infima classis. Auspicium Christo duce a Catechismo Lutheri sit, quem integrum una vice sine interpretatione recitent Germanice; nam bene appellat Deum, qui materna voce appellat bene. Sturmii Epist. class. 1. Literarum non Latinarum tantum, sed et Germanicarum cognitioni imprimis serviant in infimo ordine Alphabetarius libellus Latino-Germanicus (das Enchiridion), secundo Donatus Germanico-latinus, tertio Catechismus Lutheri, qui Germanica Latinis e regione opposita exhibet. Praescripta aut proposita ex Nomenclatore vocabula duo poscantur. — Quinta classis. Recitentur singulo mane singula Catechismi Lutheri capita una cum interpretatione a pueris (warscheinlich auch lateinisch neben dem Deutschen). Additis insuper Psalmis et dictis nonnihil pluribus. Fiat transitus ad nominum et verborum paradigmata Classica illa et generalia adeo accurate, ut vix quicquam sit, nulla aut levi tantum praeceptionum habita ratione, quin pueris sit flexibile. Tradantur praecepta Grammatices plane generalia in nomine, verbo et pronomine. A meridie exerceantur Paradigmata Declinationum et Conjugationum, quarum deligenda et proponenda sunt exempla generalissima. Ex Nomenclatore vocabula. — Ubi ad Quartum

tribum ascendit . . . nominum verborumque inflexiones repetendae. Septimanatim destinata in Catechismo precatio. Sequantur Grammatices per priora Etymologiae capita. Nominis et verbi enarratio accurata adeo, ut vocabula et sensum praeceptionum capiant pueri et memoriae mandare et tenere easdem atque recitare sine haesitatione possint . . . Proponi Tabulae Aesopicae, Germanice reddi, Etymologice dissolvi, flecti ac variari verba singula, eaque rursus conjungi et unius cujusque consecutionis ratio tradi, phraseologiae formari et adscribi tabulae omnes debent . . A meridie Syntaxis tradatur ita, ne numerosa sed brevis exemplis aperta sit explicatio . . Vocabula ex secunda parte Nomenclatoris. Praescribatur ex aliquo autorum, quos audiunt, stili exercitium breve, filo orationis plane familiari. Emendatio ejus sit laboriosa et sedula. Et quia ut plurimum ad hoc exercitii genus, tamquam ad Empusam aliquam trepidant et reformidant tyrones (!), . . his adjumento sit magister in Germanico primum, deinde et Latinis, monstrata vocum conjunctione at phrasium copia dictata . . . Epistolarum Ciceronis a Sturmio selectarum liber primus singulo semestri absolvatur. (Sturm bei 10 Klassen schon in Octava.) Quintil. illud l. 1. cap. non consilium esse, sed praeceptum quilibet existimet Magister: nomina declinare et verba inprimis pueri sciant . . . Quoniam pietatem finem statuimus studiorum (Sturms Redensart, hier ernstlicher genommen.) . . in id unice incumbat Magister, ne sacra tam frigide habeant, spernant leviter, negligant facile pueri. — Tertia classis. Latinae et dilucidae Orationis praecepta specialia atque exceptionibus adstricta, Prosodiae, Graecae Linguae rudimenta. . . Regulas et exceptiones mandent memoriae discipuli tam fideliter, ut nihil in usu sit obvium, quod promte non possint ad praecepta, interrogante Magistro, referre . . Usus frequens omnium magistrorum praecepta superat, ait Tullius l. de Orat. Ob id plane necesse est, ut quod praeceptis demonstravit, jam ad usum transferat idem magister. (Also erst die Regel demonstriren und dann Exempel! Dieselbe Deutung unten bei Kühner.) u. s. w.

Dieser Gothaische Lerplan stellt wol am besten dar, in welcher Weise und in welchem Maße Sturms Methode in die norddeutschen Schulen eindrang. Man fülte sich hingerissen von seinen Principien, aber man ermäßigte sie in der praktischen Ausfürung. Namentlich folgte man ihm nicht oder nur wenig in seinem frühzeitigen Hindrängen nach der klassischen Eloquenz. Ciceros Briefe wurden weiter zurückgeschoben, dagegen die der jugendlichen Natur mer entsprechende Lectüre der früheren Zeit beibehalten. So in Gotha die Fabeln des Äsop, die Gnomologie; in Göttingen Mosellanus, Cato, Murmelius, in Braunschweig Salamonis sententiae; auch in der Württemb. Sch. O. Mimi Publiani, Cato. Namentlich aber scheut man sich doch, das kirchliche Latein so ser bei Seite zu schieben, wie es Sturm gethan hatte; das Enchiridion, Luthers lateinischer Catechismus mit Lateralversion, selbst die lateinischen Evangelien und Psalmen werden immer noch mer oder weniger planmäßig im Unterrichte benutzt. Aber der systematische Betrieb der Grammatik gewann bald die Überhand über jene Lesestoffe, an denen sich immer noch ein Stück der natürlichen Unterrichtsmethode gehalten hatte. Man braucht, um die weitere Entwicklung vorauszusehen, in den genannten Lerplänen nur den kirchlichen lateinischen Lese- und Memorirstoff und einen Teil des übrigen zu streichen, um die nackte Grammatistik des 17. Jarhunderts zu finden.

Der Entwicklungsgang der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts im 16. Jarh. ist also der, daß die Elemente der natürlichen Methode, die wir in dem Nürnberger Lerplane (S. 17) und in der Kursächsischen Sch. O. (S. 24 u. 25 f.) vertreten fanden, immer mer verschwinden (wenn auch einzelne Reste davon sich in der Tradition erhalten), dagegen der ganze Unterricht immer mer ein bloß grammatistischer wird.

Im Anfange des 17. Jarhunderts treten uns die gewaltigen Gestalten der beiden „Didaktiker“ Wolfgang Ratichius und Amos Comenius entgegen. Das große Aufsehen, das sie erregten, ist zu erklären aus einem hervorbrechenden Gegensatze. Die angesehenen Pädagogen des 16. Jarh. nach Melanchthon sind alle Prak-

tiker, die nur darauf ausgehn, die ihnen von dem Humanismus gestellte Aufgabe möglichst gut zu lösen. Ratichius und Comenius dagegen sind die ersten allgemein pädagogischen Theoretiker. An ihnen erkennen wir die Bedeutung des „reformatorischen Eingreifens der Theorie in Praxis und Leben". Die bloße Praxis mit allen ihren kleinen Künsten erliegt in der Regel dem Geschicke, daß sie in trockenem Formalismus erstarrt und den Fortschritten des Lebens nicht folgt. Das war in der zweiten Hälfte des 16. Jarh. in hohem Maße geschehen. Eine allgemeine Unzufriedenheit mit dem Zustande der Schulen lag auf den Gemütern; die Mängel wurden erkannt oder wenigstens gefült, aber es felte das erlösende Wort, das aus der Not heraus zu Besserem füren könnte. Für ihre Zeit haben das Ratichius und Comenius getroffen und dadurch nicht nur die nächstbeteiligten Fachmänner, sondern alle Gebildeten bis auf die Fürstentrone hinauf in eine so lebhafte Erregung gesetzt.

Wir müssen aber beachten, daß es nicht etwa nur die didaktischen Principien als solche waren, die jene Bewegungen hervorriefen; einen Hauptteil ihrer Kraft erhielten sie daraus, daß sie auf das engste mit kirchlichen Regungen verbunden waren. Diese Seite ist es, die nicht nur die religiösen Geister zu den pädagogischen Fragen hinzog, sondern insbesondere auch das Interesse der Statsmänner und Fürsten erweckte; denn das statliche Leben, die Politik, war damals enger als je mit den kirchlichen Verhältnissen verknüpft. Dieser Umstand diente einerseits zur Belebung der didaktischen Bestrebungen — man kann darin in gewissem Sinne eine Rückker zu der engen inneren Verknüpfung der Schule mit der Kirche, wie sie Luther und Melanchthon gewollt hatten, also eine Wendung von dem fremden Humanismus zu dem nationalen Geiste sehen, obgleich doch ein großer Unterschied zwischen der im Dogmatismus erstarrenden Kirche und der Glaubensfrische der ersten Reformatoren bestand, — anderseits aber leiteten diese Beziehungen von einer selbständigen Ausbildung der methodischen Principien ab oder brachten störende Tendenzen dazwischen.

Noch größer aber war ein anderes Übel, das mit solchen aus der Theorie entspringenden Reformen regelmäßig verbunden ist, nämlich der Eifer, die Reform ganz neu und vollständig aus der Theorie heraus gestalten zu wollen. Von diesem Eifer für Gedanken,

die als ganz neue Entdeckungen erschienen, wurde der erste theoretische Pädagogiker besonders stark hingerissen.

Wir haben über Leben und Bestrebungen wol keines älteren Methodikers einen so gründlichen Bericht wie über Ratichius von Gideon Vogt in 5 Programmen des Gymnasiums zu Cassel von 1876 bis 1882, deren Inhalt er in Band XVIII der „Klassiker der Pädagogik", Langensalza 1894 übersichtlich wiedergegeben hat. Obgleich wir nun für unser Thema nur den Einfluss Ratkes auf die Methodik des lateinischen Elementarunterrichts zu betrachten haben — seine Bedeutung für die Geschichte des vaterländischen Kulturlebens und Förderung des Unterrichts in der Muttersprache soll ihm nicht geschmälert werden — so müssen wir doch, um jenen innerhalb der Periode des Ratichianismus recht zu verstehn, beachten, daß der lateinische Unterricht nur ein Teil, ja ein verhältnismäßig kleiner Teil innerhalb der gesamten Didaktik des Ratichius war. Seine „Allunterweisung" suchte er lange geheim zu halten; es musste ihm in Cöthen eine Mitteilung erst abgedrungen werden. Von allen Wissenschaften (der Theologie, Jurisprudenz, Medicin, Philosophie, Mathematik, Musik, Astronomie, Optik, Ethik, Politik, Öconomie, Rhetorik, Poetik, Grammatik, Technologie; das systematische Verzeichnis auch bei Raumer II S. 403) sollten streng nach seinen didaktischen Grundsätzen (daselbst S. 29 ff. und sonst in den Geschichten der Pädagogik) compendiöse Lerbücher angefertigt werden, um „alle Facultates, Artes, linguas in eine harmoniam fidei, naturae et linguarum zu bringen. Dazu bedurfte er der „Collaboranten". Es ist erstaunlich, welche Menge ihm zufielen, nicht nur von Lerern, sondern auch von Professoren der Universitäten und anderen Gelerten. Es war auf eine Unterrichtsencyclopädie abgesehen, ein Werk von gewaltigem Umfange; und Ratke steckte so tief in diesem Gedanken eines einheitlichen Systems der Lerbücher, daß er nicht mit einem einzelnen, selbst nicht mit der Grammatik den Anfang machen, sondern nur mit dem Ganzen das gesamte Schulwesen eines Landes oder Ortes, wo er Aufname gefunden hatte, mit einem Schlage umstürzen und neu gründen wollte, in der Überzeugung, daß es von da durch seine Evidenz ganz Deutschland, ja die Welt erobern würde. Denn die Lerbücher sollten auch in fremden Sprachen verfasst werden. Das war der Sinn des

Memorials, das er 1612 „dem deutschen Reiche“ in Frankfurt überreichte, worin er „mit göttlicher Hülfe zu Dienst und Wolfart der ganzen Christenheit Anleitung zu geben“ versprach. Er ist empört darüber, wenn ihm diese von ihm selbst zu vollziehende große Tat dadurch gestört zu werden droht, daß seine Mitarbeiter, verdrossen über seine ewigen „Procrastinationen“, es sich herausnamen, seine Principien stückweise zur Ausfürung bringen zu wollen, um so mer, da es ja keinem gelingen kann, das tiefe Mysterium des großen Meisters ganz zu durchschauen. Schon bei der Ausarbeitung der Compendien befriedigten ihn nur wenige; nach kurzer Zeit überwirft er sich fast mit allen und gerät mit ihnen in hitzige Streitigkeiten. Eine Verständigung mit ihm ist nicht möglich. Vogt verkennt nicht die Charakterschwächen Ratkes, die dazu Veranlassung gaben — „starrköpfig, eigenmächtig, herrschsüchtig, hochfarend, anspruchsvoll, mistrauisch, maßlose Bitterkeit, hönischer Trotz, jähzornig, wenig praktisch, der auf dem kürzesten Wege d. h. der Luftlinie zu seinem Ziele gelangen wollte“ — legt aber gewönlich die moralische Schuld den „Abtrünnigen“ auf, indem er egoistische Interessen bei ihnen nachzuweisen sucht. Wenn das der Fall gewesen ist, so dürfen wir nicht vergessen, daß in einer Zeit, wo bei der Unsicherheit und den Schwankungen der öffentlichen Zustände alle Dinge von der jeweiligen Machtstellung der Persönlichkeiten abhängig waren, das Individuum sich durchzuschlagen und geltend zu machen suchen musste. Daher denn auch unter den „Humanisten“ einerseits die hingebende, nicht selten kriechende Freundschaft der Gleichgesinnten, anderseits die bitterböse, oft ränkevolle Feindschaft der Gegner gegen einander. Aber gerade die abtrünnigen Ratichianer, meine ich, bedürfen dieser Entschuldigung am wenigsten; sie hatten gute sachliche Gründe, dem hartnäckigen Eigenwillen und ergeizigen Egoismus ihres Meisters entgegenzutreten. Wir wollen das bei einigen der bedeutendsten nach Vogts Quellen verfolgen. Der Wittenberger Professor Jac. Martini (III S. 27), „der noch vor zwei Jaren einer der eifrigsten gelerten Collaboranten gewesen war (eine Delineatio logices für ihn geschrieben) und für die neue Lerart Propaganda gemacht hatte“, gab 1622 dem Rate von Magdeburg ein Gutachten, worin es heißt: Er habe von Tag zu Tag mer erkannt, daß es R. an dem zur Leitung einer solchen Reformation erforder-

lichen Umfange und an der nötigen Tiefe wissenschaftlicher Bildung gefelt habe. . . Die von Professoren und anderen Gelerten abgefassten Compendien hätten R. niemals befriedigt, sondern er hätte dieselben novo judicio saepius indocto et nullo informatus umgestoßen und also sich ein Urteil über solche Dinge angemaßt, die er doch nach seinem eigenen Bekenntnisse (!) niemals gelernt noch verstanden habe. Da nun dieses Procrastiniren und das vielseitige unbesonnene und sine ratione Mutiren kein Ende gewinnen wollte, habe man in der Tat empfunden, daß er mit lautern faulen Fischen (doch meines erachtens ihm selbst unwissend — psychologische Entschuldigung!) umginge und eine solche schleunige Information und Institution verheißen, die er durchaus nicht prästiren könnte. R. sei nicht dazu zu bringen gewesen, die Specialiora seiner Didaktika, deren Generalia er genugsam von sich gegeben habe, zu entdecken und klar darzulegen. Habe man ihm in dieser Beziehung zugesetzt, so sei er in Zorn geraten und habe mit unnützen Worten um sich geworfen, einen nach dem anderen gelästert und geschändet. Ist derwegen kürzlich meine Meinung, R. werde in Ewigkeit seinen Zweck, dahin er zielet, nicht erreichen, werden auch alle die, so ihm folgen und trauen, ja er selbsten sich letzlich betrogen befinden. . . Der Rat möge sich nicht hinter das Licht füren lassen, sondern der Erfarung glauben, sich zu Frankfurt, Basel und Straßburg nach R. erkundigen und nicht durch praetextum religionis sich hintergehen lassen. — Dazu bemerkt Vogt: „Die Parteilichkeit des Gutachtens steht außer allem Zweifel. . . Martini war viel zu tief in die pädagog. Bestrebungen R.s eingeweiht und war viel zu scharfsichtig, als daß er im Ernste den Didaktiker auf gleiche Stufe mit pädagogischen Charlatans stellen konnte“. Charlatan hat er auch nicht gemeint, sondern einen in Methodomanie sich maßlos überhebenden Idealisten und Egoisten! Mag sein, daß „Professoreneitelkeit“ und „theologische Parteistellung“ das Urteil geschärft haben; aber ist es nicht ein sachlich begründetes? hat ihm nicht der Ausgang vollständig rechtgegeben?

„Zweideutig“ soll Sigism. Evenius erscheinen (III, 15 f.), der Rector in Halle, „ein ausgezeichneter Schulmann, der, so gut wie R., mit der alten verkerten Unterrichtsmethode gebrochen hatte, und es war nicht schwer, durch Hinweis auf die glänzenden prak-

tischen Erfolge, welche derselbe mit der Einfürung seiner Methode in Halle an den Tag gelegt hatte, alles was R. von Proben seiner Didaktik aus öffentlichen Schulen aufzuweisen hatte*), in den Augen der Magdeburger in den Schatten zu stellen"; er war „aus einem Freunde und Patrone ein Feind und Verwerfer des ganzen Ratichischen Unternemens geworden, und jetzt entschlossen, nach Magdeburg zu kommen und R. um jeden Preis aus dem Felde zu schlagen!.. Er hatte die Keckheit zu behaupten, er habe seine in Halle angewandte Lermethode keineswegs von Ratichius, bekannte aber frei, daß die fundamenta der Didaktiken R.s just und in der Natur fundirt; man müsse R. den Rum geben, daß er der Autor und Anfänger wäre .. Fundamenta methodi Ratichianae certissima ac firmissima semper judicavi". — Ich meine die Art der „Zweideutigkeit" tritt daraus deutlich genug hervor: Evenius billigte die allgemeinen Grundsätze des R. aber misbilligte die von diesem beabsichtigte praktische Ausfürung; und wenn er in Briefen diese letzte Seite allein einmal heftig ausspricht, so ist das doch nicht „mit doppelten Karten spielen". Über diesen Punkt wird man einem „in der Praxis tüchtigen Schulmann" ein sachliches Urteil zugestehn dürfen. Treffend legte schon 1724 „Bockerodt aus den Gothaer Akten" die Gründe des Zwiespalts dar: Animadverterat Evenius, aliud esse de re scholastica bene philosophari, aliud rem in schola bene gerere. Das ist ein Gegensatz, der öfter in der Pädagogik auftritt, und der, berechtigt in seinen beiden Seiten, seine Ausgleichung suchen muss. Aber gerade diesen Bemühungen seiner Anhänger setzte Ratke ein eigensinniges und auf einer maßlosen persönlichen Eitelkeit beruhendes Haften an seinen Theorien entgegen.

Das tat er selbst demjenigen gegenüber, der von allen am weitesten seinen Principien nachzukommen suchte und sie nach Möglichkeit praktisch ausgestaltet hat, dem Hofprediger und Generalsup. Joh. Kromeyer in Weimar. Auch von diesem sagt Vogt IV S. 39, er habe in dieser ganzen Angelegenheit eine höchst zweiden-

---

*) Ratke hielt sich von einer Anwendung seiner Methode in öffentlichen Schulen möglichst zurück und suchte seine Proben an wenigen Privatschülern, den Kindern ihm zugetaner Familien, zu geben.

tige Rolle gespielt, er sei auch eine Art Helvicus, Graverus, Evenius gewesen, der den Eifer der Weimarischen Herzöge durch verstolen angeregte Bedenken abgekült habe. — Wenn der Hofprediger der „unerschütterlichen Huld“ der „fürstlichen Patronin“ Anna Sophie gegenüber, die durch die erenwertesten religiösen Gefüle geleitet wurde, aber doch wol weniger eigentlich pädagogische Einsicht in die Sache hatte, und immer neue Hülfen in den Gutachten ihr persönlich ergebener Männer (Kospot, Mylius) ins Feld fürte, die in Hofkreisen üblichen Formen und Wege einschlug, darf man ihm das nicht als boshafte Hinterlist auslegen, da er ja aus seiner Gegnerschaft kein Hel machte. Ebenso wenig ist es gerechtfertigt, Kromayer „eigennützige Zwecke“ unterzulegen, weil er die Didaktik des R. „im Interesse der Weimarischen Schulen ausbeutete“. Seine „Abhängigkeit von R.“ hat Kromayer niemals verleugnet, sondern sich auf ihn immer als den Autor berufen. Aber da er sah, daß R. aus seinen Wolken nicht heraus und auf einen praktischen Weg zu bringen sei, glaubte er mit Recht, daß pädagogische Ideen doch kein Gegenstand seien, auf den jemand ein unverbrüchliches Patent nemen könne —, wie R. es ansah, der noch 1626, als Herzog Ernst das ser verständige Verlangen stellte, daß er vor allen Dingen und zu allererst Grammaticam, Rhetoricam und Dialecticam vor die Hand nemen und rectificiren solle, erklärte, die Grammaticam könne er sich nicht abschwatzen lassen, sondern müsse wissen, ob sein ganzes Werk hernach befördert werden solle —, und nam nun selbst eine praktische Ausgestaltung in die Hand, wozu er durch die „ihm anbefolene Inspection der Weimarischen Schulen“ berechtigt und verpflichtet war. Ratke hätte erfreut und dankbar aufnemen sollen, daß ein einflussreicher Praktiker ihm so weit entgegenkam, aber seine eregeizige Methodomanie konnte sich dazu nicht entschließen, obgleich ihm wiederholt die Hand geboten wurde. So kam es, daß ein Methodiker, der eine Unterstützung fand, wie niemals einer wieder — jarelang erhielt er Unterhaltsmittel, Besoldung für Mitarbeiter, die verlangten Lerbücher in einer mit großen Kosten eingerichteten Druckerei ganz nach seinen Wünschen gedruckt, fürstliche Empfelungen —, mit dem Verdrusse ins Grab gehn musste, nicht erreicht zu haben, was er wollte, wärend ein anderer aus ihm entfallendem Lorbeer sich einen Kranz band. Es ist eine wun-

derbare Erscheinung, daß der erste große Reformer nicht mit den Verteidigern des Alten, sondern mit seinen principiellen Anhängern den heftigsten Kampf fürt, und daß diese gegen seinen Willen das von seinen Ideen zur Ausfürung bringen, was sich praktisch verwirklichen ließ.

Mit richtigem Takte hat deshalb Raumer den Lerplan der Weimarschen Schulordnung gleichsam als den reellen Niederschlag der Ratichianischen Reformbewegung dargestellt, den Kromayer auch als seine Methode bezeichnen durfte, da er in der Tat aus den Principien Ratkes diejenigen auswälte, die in der Trivialschule verwendbar wären, und ihnen eine ausfürbare Form gab. Der Praktiker aber zeigt sich darin, daß er vor allen diejenigen Punkte sorgfältig ausarbeitete, die die schwer beklagten Feler der herrschenden Unterrichtsweise beseitigen sollten. Es sind folgende:

1. Alles nach Ordnung oder Lauf der Natur. und: Alles zuerst in der Muttersprache. Schon das Lesen sollte nicht mer an lateinischer, sondern an deutscher Schrift gelernt werden. Ferner: Die Schüler sollen erstlich recht deutsch lernen, ehe man ihnen das Lateinische fürgibet. Wenn sonderlich feine Ingenia fürhanden, an welchen man merkt, daß sie zum studiren tüchtig, mit denen gebürt sich, daß man auch die deutsche Grammaticam fürneme und dadurch eine gute Bereitung zur lateinischen Grammatik mache. Die Grammatik aber soll immer zugleich nebenst einem anderen Buch getrieben werden, darinnen man die Application zeigt (also „anlenende Methode"). Zu der deutschen lese der Lerer das erste Buch Mosis, ein Kapitel immer fort, bis ein solch Wort kommt, das sich zu vorhabender Application schicket. Als „schuf" ist ein Verbum Activum, wird also conjugiret „Ich schaffe, du schaffest, er schaffet, wir schaffen u. s. w. Imperfectum „Ich schuf" u. s. w. Präteritum Perfectum „Ich habe geschaffen" u. s. w. Die Schüler haben nur zu hören; erst wenn die Grammatik so durchgegangen, sind die Schüler bei einzelnen Fällen zu fragen. Und ist bei diesem Punkte der deutschen Grammatik zu merken, daß es nicht dahin gemeint ist, daß man auf eine gänzliche vollkommene Wissenschaft dieses Stückes bei den Knaben gar genau und scharf dringen wolle, nein, dies wird nicht gefordert, sondern es ist daran genug, daß die Knaben nur etlichermaßen in ihrer Muttersprache, ehe sie noch zu der lateinischen

Grammatica greifen, lernen verstehn die grammatischen Terminos, was da sei Numerus, Casus, Declinatio, Conjugatio, Nomen, Verbum u. s. w., welches ihnen dann hernach in der lateinischen Grammatica eine treffliche Hülfe ist, indem sie den Verstand derselben Terminorum schon in ihrer Muttersprache mer als die Hälfte hinweg haben. Der Discipel hat an der Wortbedeutung selbst, darauf das Verdolmetschen beides der lateinischen Regel und des Exempels gehet, genug zu lernen und zu fassen, daß er die grammatische Bedeutung, was Numerus, Tempus, Casus sei, one Zweifel nicht alsbald, oder doch ser beschwerlich mit kann begreifen. Wider solche Difficultäten dient die deutsche Grammatik und so fern und nicht weiter wird deroselben Übung und Verstand der lateinischen Grammatica nicht unbillig prämittirt . . Darum bleiben wir dabei, daß die deutsche Grammatik vor der lateinischen soll getrieben werden.

2. Alles durch Erfarung und stückliche Untersuchung = Per inductionem et experimentum omnia*). Die lateinische Grammatica soll nicht gelernt werden vor dem Autore, sondern nach und in dem Autore. Der Terentius, von dem wir anfahen, soll in deutscher Sprache, soviel den Sensum und die Res belanget, erst so viel möglich bekannt sein. Dem entsprechend wurde eine deutsche Übersetzung gedruckt. Eine ausfürliche Anweisung zu dem Verfaren s. bei Raumer S. 21 ff. Israel in K. A. Schmids Gesch. der Erz. III u. a. Einem kürzeren Auszuge fügt Ziegler bei: „Terenz wird auf die entsetzlichste Weise ausgepresst und den Schülern bis zur Erschlaffung und zum Ekel immer aufs neue vorgefürt". Man muss in der Tat staunen über die Unnatürlichkeiten, die der von der Ordnung der Natur ausgehende Theoretiker und selbst der ihm folgende Praktiker Lerern und Schülern aufbürdet. Darin liegt aber auch wol der Grund, weshalb Kromayers Lerart über das Herzogtum Weimar nicht hinauskam, ja man kann fragen, in wieweit sie auch da durchgefürt worden ist, denn die Lerer waren doch nicht sofort darauf eingeübt. Ob sie die schlimmen Zeiten der zweiten Hälfte des dreißigjärigen Krieges überstanden hat, habe ich nicht ersehen; die Ordnung des Gymnasiums zu Weimar von 1712 hat

*) Raumer S. 37 weist auf den Einfluss Bacos auf Ratich (und Comenius) hin; S. 28 auch auf die Wiederker dieses Satzes bei Hamilton und Jacotot.

keine Spur mer davon, sondern ist zu der alten Weise zurückgekert: VI. Schreib-, Lese- und Religionsunterricht. V. Donatus, Vocabula, Declinationes et Conjugationes. IV. Gramm. Latina, Vocabula, Colloquia Corderii, Exercitium stili. III. Gramm., Ciceronis epp. et Phrases, Colloq. Cord., Cornelius Nepos u. s. w., Terenz nirgend.

Ratichius und die Ratichianer verschwanden aber auch deshalb bald, weil kurz nach ihnen eine zweite pädagogische Sturmeswoge über Deutschland sich ergoss, die durch Amos Comenius erregte. Beide Didaktiker stimmen darin überein, daß sie die Pädagogik in den Dienst höherer — christlicher und humanitärer — Zwecke stellen wollen; das Friede auf Erden ist der tiefste Grund ihres Strebens. Als ein wesentliches Mittel betrachten sie die über die ganze Erde verbreitete lateinische Sprache als eine Gemeinsprache, als communis Europearum gentium Mercurius. Insofern schließen sie sich dem Humanismus an. Aber wärend dieser schließlich in einer Beherrschung jener Gemeinsprache und etwa in einer civilitas morum aufging, wollten jene auf dem Grunde des Christentums die Menschheit bilden und bemühten sich deshalb eifrigst, aus dem Wesen des Menschen, insbesondere der Jugend, heraus die allgemeinen Grundsätze der Jugendbildung zu finden, die zu diesem Ziele füren könnten. Sie legen deshalb beide das größte Gewicht auf die allgemeine Theorie der Pädagogik. Namentlich geschieht dies von Comenius in einer so tief eingehenden und umfassenden Weise, daß seitdem kaum ein pädagogischer Gedanke aufgetaucht ist, den wir nicht schon bei ihm mer oder weniger entwickelt finden. Beide sind in hohem Grade Theoretiker. Aber wärend Ratke ganz aus seinen Theorien heraus das Schulwesen mit einem Schlage neu gestalten wollte, hat Comenius (wenigstens anfänglich) zugleich die Bedingungen einer praktischen Ausfürung im Auge, nimmt seinen Plan sogleich stufenweis in Angriff und schafft der geordneten Reihe nach die Lerbücher, die er bereitwilligst der Öffentlichkeit übergibt und dem Urteile der Sachkundigen unterstellt.

Die hauptsächlichsten allgemeinen pädagogischen Grundsätze des Comenius sind bekannt genug, obgleich die Zal seiner Axiomata, in denen er seine pädagogischen Gedanken auszudrücken liebt, eine weit

größere ist; in der Novissima linguarum Methodus 1648 cap. IX werden CLXXXVII aufgestellt. Wenn man sich aber von der praktischen Ausfürung, die er im Sinne gehabt hat, von dem Lerplane einer danach eingerichteten Schule ein deutliches Bild machen will, so hat das, trotz des so klar scheinenden Schemas: Vestibulum, Janua, Atrium seine Schwierigkeiten, einerseits deshalb, weil, was in den Darstellungen gewönlich übersehen oder nicht hervorgehoben wird, seine Schuleinrichtung keineswegs mit vorbedachtem fertigem Plane nach jenem Schema gemacht ist, anderseits weil, was auch wol von manchen geschehn mag, Comenius nicht so kurzweg nach seinem Orbis pictus gemessen werden darf, der vielmer zwar den Schluss einer Entwicklung, aber nicht etwa ihre höchste Vollendung bildet. Richtig ist, daß er die Theorie seiner Didaktik, mit und nach der er seine Reform begann, immer festgehalten hat; aber die praktische Ausfürung — und das ist es, worauf wir hier vorzugsweise unser Augenmerk richten — hat gewechselt.

Comenius begann seine pädagogischen Studien 1614 als Rector der Schule in Preran und 1618 als die Schule leitender Prediger in Fulneck, also in praktischem öffentlichem Schuldienste. Seine Gedanken waren schon damals lebhaft auf eine allgemeine Didaktik gerichtet, zu der auch Entwürfe gemacht wurden; aber zunächst arbeitete er an Schulbüchern, die zwar seinen Ideen, doch auch den praktischen Bedürfnissen seiner vaterländischen Verhältnisse entsprechen sollten. Auch als er später mit seinen Genossen, den böhmischen Brüdern, nach Lissa in Polen flüchten musste und dort gleichfalls unterrichtete, tat er das unter änlichen Bedingungen des Lebens. Daher ist sein erster Schulplan, für den er seine Schulbücher verfasste, den Bedürfnissen des slavischen Volkes angepasst. Er stellt das Ganze der Schulen in vier Stufen auf: 1. Schola materna ut sit in quavis domo. 2. Vernacula in quavis communitate, Oppido et Pago. 3. Gymnasium in quavis Civitate. 4. Academia in quovis Regno aut etiam Provincia majore. Wir greifen davon nur dasjenige heraus, was zu unserm Thema in Bezug steht.

Er sagt c. XXII, 9 seiner Didaktik: Prima lingua Vernacula discatur, tum quae vernaculae loco usurpanda est, puta vicinae gentis lingua (Praemittendas enim censeo linguas

vulgares doctis!) — tum Latina et post hanc Graeca, Hebraea. Vernacula, quia se alligat rebus, quae se paulatim coram intellectu pandunt, necessario requirit plures annos, puta octo decemve, totam scilicet infantiam cum pueritiae parte. Transiri inde potest ad linguam aliam vulgarem, quarum quaeque annuo spatio commode potest hauriri, Latinae studium absolvi potest biennio, Graeca uno anno, Hebraea semestri uno. Omnis lingua usu potius discatur quam praeceptis. Praecepta tamen usum juvent et firment. Der Schola materna weist er zu die Zeit ad sextum annum aut initium septimi. Die darin gewonnene Bekanntschaft mit der Mutersprache ist dann noch 2 oder 4 Jare lang in der Schola vernacula mer schulmäßig zu erweitern.

Seine Idea scholae Vernaculae legt er ausfürlich in c. XXIX der Didactica Magna dar. Generalem nos intendimus institutionem, omnium qui homines nati sunt ad omnia humana. Una ergo ducendi, quousque una duci possunt, ut se mutuo ament, excitent, acuant omnes. Omnes formari volumus ad virtutes omnes, etiam modestiam, concordiam, officiositatem mutuam. Ergo non distrahendi tam mature, nec objicienda quibusdam sibi prae ceteris complacendi aliosque prae se despectandi occasio. (Ganz im Sinne der Böhmischen Brüder.) Circa sextum aetatis annum determinare velle, cui vocationi quisque aptus sit, literis an opificio, praecipitantia quaedam videtur; nondum hic vel ingenii vires, vel animorum inclinationes satis se proferunt, melius utrumque postea patescet. Neque solorum divitum aut nobilium et qui magistratum gerunt liberi ad similes dignitates nascuntur, ut solis illis latina schola pateat, ceteris veluti sine spe abjectis. Ratio nobis est, quod universalis nostra Methodus non solam illam vulgo tam impotenter adamatam nympham, latinam linguam, petit, sed excolendis pariter vernaculis omnium gentium linguis viam quaerit, quam intentionem tam licentioso totius vernaculae transultu turbari non oportet. Exoticam linguam docere velle aliquem antequam domesticam teneat, perinde est ac si filium equitare discere velles, antequam ambulare sciat. Tandem quia nos

eruditionem quaerimus realem, aeque facile per exteriorem ejus ambitum deduci possunt auxilio librorum vernaculorum, nomenclaturam rerum absolventium. Quo facto latinam tanto facilius discent, rebus jam notis nomenclaturam solum novam adaptantes. Ergo Vernaculae scopus metaque erit, ut omnis juventus intra annum aetatis sextum et duodecimum, seu decimum tertium, ea addoceatur, quorum usus per totam vitam se extendat. Es werden 12 Unterrichtsgegenstände aufgeführt: 1. Vernacula typis et calamo scripta expedite legere. 2. Scribere . . secundum Grammaticae leges, quas eis popularissime proponi et juxta eas exercitia institui opus erit. 3. Numerare. 4. Mensurare. 5. Cantare. 6. Psalmodias hymnosque sacros. 7. Catechesin et dicta sacrae scripturae. 8. Doctrina morum. 9. De oeconomico politicoque statu (quae domi et in Civitate quotidie). 10. Historiam generalissimam Mundi. 11. Cosmographiae praecipua. Geographie besonders des Vaterlandes, et si quid memorabile. 12. De artificiis mechanicis. Zum Schluſs: Particulariora in aliud tempus reservamus, hoc interim monentes, ut si qui pueri ediscendis vicinarum gentium linguis operam dare debebunt, id hic fiat circa aetatis annum decimum, undecimum, duodecimum, nempe inter Scholam Vernaculam et Latinam. Id quod commodissime fiet, si eo mittantur, ubi non vernaculae suae, sed ejus, quam discere debent, usus sit quotidianus; et si libellos Scholae Vernaculae (sibi jam ante, quantum ad materiam, notos) eadem nova lingua legant, scribant, memoriae mandent et exercitiis inde sumptis manu et lingua excolant. Vernaculae Scholae coetus, sexennio in his operibus detinendus, sex in Classes dispescitur.

Da haben wir, worauf schon von anderen hingewiesen ist, das erste Original des Unterbaues der so modernen Einheitsschule! — mit den nämlichen Motivirungen, die auch jetzt für diese vorgebracht werden; auch mit dem Kampfe gegen die nämlichen Gegner. Andere, und darunter Alstedt, der Lerer des Comenius in Herborn, suadent in scholas vernaculas mitti puellas et pueros illos solum, qui mechanicis artibus aliquando se applicabunt,

pueros autem, qui adspirant ex destinatione parentum ad uberiorem ingenii culturam, non in vernaculas, sed recta in latinas deduci. At nos dissentire didacticae rationes nostrae cogunt. . . Latina schola potissimum a d o l e s c e n t e s altius quam ad opificia adspirantes perpoliet.

Comenius hatte auch schon die sechs Lerbücher für die sechs Klassen seines muttersprachlichen Unterbaues geschrieben, nämlich b ö h m i s c h; Vernaculum mihi Bohemicum sagt er Opera omnia Amsterdami 1657 p. 253. Daselbst p. 248: Conscripti etiam fuere pro Vernaculae Scholae classibus sex libelli totidem, sed numquam editi, quia, cum patriae scholas reparandi occasio non esset, ab aliis vero illa, quae Latinis destinabantur Scholis, urgerentur, elimandis istis otium non fuit. Titulos itaque solum translatos huc apponam: Violarium, Rosarium, Viridarium, (ubi quidquid pulchri caelum et terra, humanaeque artes continent scituque et creditu necessarium est, puerilibus ingeniis amoene in conspectu sistitur), L a b y r i n t h u s (e libris sacris et aliunde collectae quaestiones in forma aenigmatum), B a l s a m e n t u m (in quo variarum humanarum scientiarum et artium, adeoque omnium quae hac in vita homini ad spectandum vel agendum obvenire solent, salutaris usus monstratur), P a r a d i s u s a n i m a e (totius S. Scripturae medulla). Beachtenswert ist die Bemerkung p. 173. Hoc addo: quia vernacula scribuntur (hi libelli), vernacule terminos etiam artium exprimendos esse, non latinis aut graecis utendum.

Für den Oberbau, das „Gymnasium" werden dort gleichfalls 6 Klassen angesetzt: Grammatica, Physica, Mathematica, Ethica, Dialectica, Rhetorica. Für die unterste dieser Gymnasialklassen vom 12. Jare an venit in mentem concinnare libellum, qui unus totam Linguam totumque Rerum complexum contineret, Seminarium linguarum et scientiarum appellandum. Quod consilium cum amicis detexissem, monuit nonnemo, Jesuitas in Hispania jam libellum talem edidisse, J a n u a m l i n g u a r u m dictum. Sed ego hac inspecta, non id esse quod votis conceperam vidi, meum institutum prosequi perrexi annis 1629 et 1630, tacite quidem, ut i n p a t r i a e u s u s esset

paratum . . A Lesnensi scholae Curatoribus ad prelum postulatum . . Edidi igitur sub titulo Januae linguarum reseratae a. 1631 — insperato Orbis literati applausu. Mox in scholas recipi et in varias linguas transferri coepit. Aber! Primam illam Januam non amplius (i. e. 1657) agnoscam meam abolitamque velim; nihilo minus tamen eam hic recudi facio, quia interdum rudimenta etiam rerum videre delectat.

Comenius constatirt also selbst einen großen Unterschied zwischen seinem Erstlingswerke und dessen späteren Bearbeitungen. Wie er aber einen Abdruck jenes in seinen gesammelten Werken für rätlich gehalten hat, so wird es auch für unsere Betrachtung seiner späteren Bearbeitungen nützlich sein, die Grundlage zu kennen, aus der diese hervorgegangen sind.

Der Abdruck umfasst 24 gespaltene Seiten Folio. I. Introitus. 1. Salve lector amice. 2. Si rogas, quid sit eruditum esse, responsum habe: Nosse Rerum differentias, et posse unum quodque suo designare nomine. 3. Nihilne praeterea? Nil certe quidquam. 4. Potius eruditionis posuit fundamenta, qui Nomenclaturam Naturae et Artis perdidiscit. (Der „verbale Realismus".) 5. Sed id difficile forsan? 6. Est, si invitus feceris . . . Si quid asperitatis erit, initio erit . . . 11. At si aggrederis, nihil est, quod non cedat et se subdat ingenio. 12. Qui cupit, cupit omnia . . . 14. En, vide exiguum hoc opusculum. 15. Hic tamen universum mundum Linguamque Latinam, velut in breviario, ostendam. 16. Tenta quaeso, evolve et edisce aliquot has pagellas! 17. Facto hoc, oculatum te ad omnia humanitatis studia re ipsa comperies.

Diese Einleitung ist wol als in der Muttersprache gesprochen gedacht; der Schüler beginnt zu hören und zu lesen Cap. II. 18. Deus omnia creavit ex nihilo. 19. Principio enim expandit vastissimum spatium, ubi caelum et terra existunt. 20. Et complevit id tenebricosa quadam et informi caligine. 21. Ex qua, tamquam materia, figuravit figuras corporeas, distinctas formis, et vestitas Accidentibus variis, prout cujusque Ideam intra se conceperat. 22. Implantavitque cuique Na-

turam suam, id est Vim observandi assignatum locum, modum, genusque suum.

In dieser Weise, jedoch dem Gegenstande entsprechend, geht es fort durch 1000 numerirte Sätze, geteilt in 100 Kapitel: de Elementis, Firmamento, Igne, Meteoris, Aquis, Terra, Lapidibus, Metallis, Arboribus, Herbis, Fruticibus .., Animalibus .., de Homine, Corpore (Membris externis, internis), de Accidentibus Corporis (quidam sunt corpulenti et obesi, alii graciles, macilenti et strigosi, quidam formosi, alii deformes etc.), de Morbis, vulneribus, Sensibus internis, de Mente, Voluntate. De Mechanicis in genere. (377. hactenus naturalia; Artes mechanicae sunt, quae victum et amictum acquirunt. 378. Iam ergo artificum quoque officinae visendae nobis erunt.) De Hortorum cultura, Agricultura, Molitura, Panificio, Pecuaria, Lanionia, Venatura, Piscatione, Aucupio, Coquinaria . ., de Domo ejusque partibus . . Conjugio, Puerperio . . Urbe, Ecclesia. De judiciis, de Statu regio . . De Schola, Grammatica, Dialectica, Rhetorica, Arithmetica, Mensuris et Ponderibus, Musica, Astronomia, . . De Medicina, de Ethica, Prudentia, Temperantia cet . . . de Morte et Sepultura, de Providentia, de Angelis. Clausula . . . 992. Macte sedulitate ista! Restabit igitur, ut per hanc januam ingressus tum Scientiarum, tum Latinitatis Palatia vivide lustrare properes, et quae raptim et carptim aspexisti uberius in Autoribus bonis speculeris. 993. Habes hic summatim et succincte brevem complexionem ceu rudimenta qua Philosophiae, qua Theologiae; nihil tantopere omissum reor.

Ein Vergleich des Inhalts dieser „Editio prima" der Janua mit den kurzen Angaben des Inhalts der muttersprachlichen Lerbücher (S. 53) lässt erkennen, daß Comenius einen in der Muttersprache schon gelernten Stoff hier nun in lateinischer Sprache lernen lassen wollte. Das ist eine Art der natürlichen Unterrichtsmethode. Das Grammatische soll je nach dem Vorkommen der sprachlichen Erscheinungen bemerkt werden. Hauptsächlich aber legt er Gewicht darauf, daß mit dem Buche circiter 8000 Vocabula erlernt werden, und zwar inter immotas mihi Didacticae leges hac (lege), ut Intellectus et Lingua parallele decurrant

semper. Er versprach künftig noch ein Lexicon Etymologicum beizugeben. So glaubte er damals die Schüler genügend vorbereitet zu haben, um durch die Janua sogleich in die Lectüre der Autores einzutreten. Bei der Beurteilung der Schwierigkeit dieser Aufgabe müssen wir in Anschlag bringen, daß sie 12—13järigen Knaben gestellt wurde, die den Inhalt schon fest kannten.

Aber gleichwol erkannte Comenius selbst bald, daß es einer mer auf das Verständnis der Sprache hinfürenden Vorstufe bedürfe. S. 301: Contestatus eram in Januae meae praefatione, eam Latinitatis tironibus parari; atque sic etiam publice excepta est. Verumenimvero metuendum existimo, ne in tantam rerum et verborum sylvam Tirones ex improviso immitti nimium sit. Tutius fuerit in vestibulo detineri ... Hoc consilio praesens opusculum conscriptum est, ut primis tironibus Declinationes et Conjugationes (saltem analogas) exercendi prima sit materia et ad Januam ipsam accessus. So erschien im Januar 1633 Januae l. r. Vestibulum. Es ist dieses ein ser verkürzter und vereinfachter Auszug aus dem Inhalte der Janua, der auf eine successive Erlernung der Grammatik nach der Analogie aus den Sätzchen angelegt ist. Nach einem Praeloquium: Venite, pueri, Discite latinam linguam cet. Cap. I. De Accidentibus rerum. 6. Deus est aeternus, mundus temporarius. 7. Angelus immortalis, Homo mortalis. 8. Corpus visibile, Spiritus invisibilis, Anima itidem ... 16. Arundo est cava, Lignum solidum. 18. Linea est recta vel curva .. 20. Pondus grave aut leve. 21. Numerus par aut impar. cet. So über Colores, Sapores, Odores, Aliae qualitates. Comparativa (Primus est doctus, Secundus doctior, Tertius doctissimus.) Anomala (magnus cet.). Denominativa (Ducatus est aureus, Thalerus argenteus cet.) II. De rerum actionibus et passionibus. (Sol lucet, Luna splendet, stellae micant .. Elementa alunt nos .. Aqua in plano fluit, ex vase manat, e fonte salit, e puteo hauritur.). Plantarum .. Animalium ... Hominis. (Nos agimus varia, Corpore et animo. Caput repletur cerebro, tegiturque capillis, excepto vultu.) .. Mentis .. Morbidorum ... Opificum (Agricola arat aratro.) .. Verba impersonalia (Si tibi aliquid boni libet, licet. Si te piget la-

boris, pudeat te.) Cap. III. De rerum circumstantiis. Adverbia. Praepositiones. Numeralia. Cap. IV. De rebus in schola. V. . . domi. VI. in urbe et regione. VII. de Virtutibus. Conclusio.

Eine wunderbare Combination von Realismus und Grammatik! die parallela et articulata rerum et verborum cognitio. Jam de Vestibuli hujus usu monendum aliquid. 1. Poterunt inde primi latinitatis tirones prompte legere et legitime pronuntiare doceri, praelecto nimirum semel et iterum toto libello. 2. Et ut vocum significationes paulatim innotescant, praemittant semper vernaculam lectionem. E. gr. Kommt her Kinder: Venite pueri. (Das Deutsche wol erst später eingesetzt; ursprünglich Böhmisch. s. oben S. 53.) 3. Percurso ita bis libello accedatur ad memoriae exercitationem. Addiscant singulis horis binas vel ternas sententiolas. Adjungatur vero simul declinandi exercitium . . Primo Substantivum solum sumatur. . . Cum Adjectivo ejusdem declinationis . . deinde mixtae. Declinent autem non memoriter mandando, sed usu. Cui fini terminationes . . in tabella subjunximus . . Non Casus nominentur (Nomin. Genit. cet.) sed praemittatur formula, quae omnibus nominibus declinandis serviat: 1. Ecce Tabula nigra. 2. Pars Tabulae nigrae. 3. Addo partem Tabulae nigrae. 4. Video Tabulam nigram. 5. O tu Tabula nigra! 6. Video aliquid in Tabula nigra. Plur. Ecce duae Tabulae nigrae. cet. Bonum autem erit, non solum ita voce viva declinari (tabellas declinationum inspiciendo das „Inwendiglernen") singula, sed et scribi. Mandatis ergo memoriae prima hora sententiolis aliquot, sequenti mox in libellos ad id paratos scribant exercitia sua, nempe eorundem, quae didicerunt, eo, quo dictum est, modo (d. h. Ecce tabula . . cet.) declinationes. Eodem modo in cap. II et sequentibus exerceantur verborum Conjugationes. (Sup. Gerund. Inf. erst in Janua). Ita sensim et quasi aliud agendo Nominum, Adjectivorum, Verborum, Adverbiorum, Praepositionum et Conjunctionum discrimina flexionumque differentiae generales innotescent, particularibus ad Grammaticam reservatis. Absolutum hoc modo Vestibulum percurrant

denuo, vel integras jam pagellas aut folia recitando, ut ad unguem teneant; tum demum ad Januam.

Also auswendig zu lernen die Sententiolae, d. h. eine erstaunliche Menge systematisch ihrem Inhalte nach geordneter, und abschnittsweis sachlich zusammengehöriger (nicht zusammenhängender) Sätze; die Grammatik dagegen nur ex usu! Der gerade Gegensatz gegen die übliche humanistische Weise, wie sie sich seit Neander (s. oben S. 36) immer mer so ausgestaltet hatte, daß erst die Grammatik, Paradigmata und Präcepta, und ein Nomenclator fest auswendig gelernt werden mussten, ehe den Schülern ein Gedanke, ein Satz vorgelegt wurde, vereinzelte Sentenzen oder Redensarten etwa ausgenommen. Daraus ist die wunderbare allgemeine Begeisterung zu erklären, die dem Comenius entgegengebracht wurde.

Um so höher ist es zu schätzen, daß dem von allen Seiten gefeierten Manne eine Selbstüberhebung, mit der Ratke sogleich auftrat und bis zum Ende sich brüstete, immer fern geblieben ist. Im Gegenteil er bittet fast in jeder Vorrede ad Lectorem, ihm die seinen Werken anhaftenden Mängel bessern zu helfen; und wo ihm Ausstellungen oder Besserungsvorschläge zugehn, sucht er, wenn er sie nicht billigen kann, sich mit Gründen ruhig zu verteidigen, wenn er aber ihren Wert anerkennen muſs, ihnen Folge zu leisten.

So hat ein offener Brief eines Ungenannten aus Sprottau 1636 Einfluſs auf ihn geübt. J. A. Comenio primo Januae l. autori; Ejusdem deinde in eadem pandenda*) Parastatis Sam. Hartlibio in Regia Londino, Zach. Schneidero .., Sig. Evenio, Jo. Mochingero, Jo. Docemio, de astruendo Januae Latinitatis Templo. Der Schreibende (s. unten) steht ganz auf dem Boden der Principien des Comenius und glaubt offenbar das auch von den übrigen Adressaten annemen zu können. Von Comenius aufgefordert, der Janua ein „Palatium“ hinzuzufügen, hat er diesen Gedanken eingehender verfolgt und schlägt vor, zwischen Vestibulum und Janua ein Limen einzufügen, dessen Stoff aus den Titeln der Janua entnommen und in dialogische Form gebracht sei, dazu Sententiae sacrae, mit einem Vocabular am Rande.

*) In dem Texte steht später pangenda Warscheinlicher ist pandenda in dem Sinne einer weiteren Ausdenung des Vermittels.

(Diesem Vorschlage wird nicht Folge geleistet.) Auf die Janua solle dann folgen das Atrium auch in Dialogen, gleichfalls mit demselben Inhalte in höherer Darstellungsform, untermischt mit Sententiae, Adagia, Similitudines, Aenigmata. — Ab Atrio proximum sit Odeum enthaltend Historias, Ritus, Veterum varia instituta sermone non interrupto. Immittantur formulae Rhetoricae; admittantur et loca bonorum autorum integra, Mantissa esto Epistola; Index phraseologicus, . . pro exercitiis Latino-Germanicis, Germanico-Latinis sententia dilatanda transformandaque, epistolis scribendis. — Odeum excipiat Adytum. Scribatur forma dialogistica; dentur colloquendi partes quaternis . . . Apophthegmata, descriptiones rerum, historias alius classis et loca item Classicorum celebriorum tota, . . . inspergere Sales. Rhetorum formulae, sententiarumque et dictionum figurae. Problema aliquod, titulo domesticum, breviter excussum. Als Beispiel ist Titulus V der Janua de Igni (worüber im Vestibulum unter Elementa nur in zwei Zeilen etwas gesagt ist) in diesen 5 Stufen behandelt: in Limine auf 1/8 Spaltseite, in Janua 2/3, in Atrio 2, in Odeo 5, in Adyto 11 Spaltseiten Folio ausgefürt.

Das war die äußerste doctrinäre Ausbildung seiner „Didactica Magna sive Omnia omnes docendi artificium“, in dem Maße, daß die Autores von der Schule verschwinden und nur Auszüge aus ihnen unter den sachlichen Titeln des durch alle Klassen bis oben hin gehenden Systems benutzt werden sollten. Dazu konnte allerdings die in der Praefatio zu Janua I p. 251 gemachte Äußerung verfüren: Mederi incommodis scholarum putantur autores boni, magnorum consilio virorum in scholas introducti: Terentius, Plautus, Cicero, Virgilius, Horatius . . At vero institutum hoc ut plausibile, ita maxime incommodum est . . . Omnium votis optandum erat, epitomen aliquam totius linguae ita construi, ut omnes quotquot habet voces et phrases in unum redactae corpus, brevi temporis spatio laboreque exiguo perceptae, facilem, jucundum, tutum ad reales Autores (Fachschriftsteller) transitum praestent. Aber Comenius blieb besonnener als der ganz von der Theorie hingerissene Anhänger. Gleichwol erkennt er dessen große Gelersamkeit und

geistige Befähigung und verständigt sich mit ihm in der im December 1637 herausgegebenen De sermonis Latini studio per Vestibulum, Januam, Palatium et Thesauros Latinitatis, quadripartito gradu plene absolvendo didactica dissertatio. Darin heißt es § 122. Quantum quidem ad Vestibulum et Januam (fundamenta scilicet hujus studii) attinet, in iis solide ponendis nos pro tenuitate nostra desudavimus; quantumque operae restat (in perpoliendo textu, adjungendisque Januae Grammaticis Canonibus et Etymologico illo Lexico) id nobis propediem . . absolvendum reservamus . . 124. Quod dum nos agimus, ut interea Latinitatis Palatium arteficiosum illud exstruatur, audeam hic publice nuncjam compellare Te vir eruditissime, David Vechnere, qui scitulo Tuo Templi Latinitatis Proplasmate egregium ingeniosae Tuae solertiae specimen dedisti, et in spem splendide in fastigium manu Tua surrecturae molis erexisti . . . (Quare) . . animum Tibi refricans publico scholarum nomine Te oro et obtestor, ne admotam feliciter aratro manum retrahere, inducas animum. Sed inscriptionis mutandae vides necessitatem modumque, ut nempe Templum commutetur in Palatium. Addam ego Thesauros, ad quos per Januam nostram et Atrium Tuum veniri volumus, non in templorum adytis asservari, sed in Palatiorum Regiorum abditis recessibus. Servemus ergo allegoriae continuationem . . . Excitet vero pariter aliquem DEUS, qui reserandis studiorum reconditioribus Thesauris utilem Scholis navet operam! . . Tenendum autem erit, non jam immediate a Janua in Autores veniri, sed interponi (maturo satis consilio) Atria sive Palatia; atque ex his demum in Thesaurios illos carceres transitum fore.

In einem Carmen von fünf Distichen erklärt sich der darunter Georgius Vechner Th. D. sich nennende*) mit dem von Comenius

---

*) A. Ziegler in Progr. von Lissa 1855 nennt ihn „Wechner, ein böhmischer Exulant“ (?). In Jöchers Gel. Lex. werden aufgefürt: 1. Daniel Vechner, ein Philologus, Professor und Präceptor in Goldberg seit 1618. Von ihm eine Reihe philologischer Werke, darunter De astruendo Atrio cet. Aber schon 1632 gestorben. 2. David Vechner, Sohn eines Predigers in Sprottau, war Rector in Sprottau, 1643 in Görlitz. 3. Älterer Bruder dieses Georg

festgestellten Plane einverstanden. In dieser Form erscheint er dann auch in der Didactica Magna. Dieses schon früher in böhmischer Sprache entworfene Werk wurde wärend des Aufenthalts in Lissa seit 1628 stark umgearbeitet. In dem Vorworte p. 4 heißt es: . . factum est, ut ego Didactica mea primis a fundamentis retexere omniaque prioribus omnibus, nostris et alienis, ampliora et firmiora constituere tentarim. Es erhielt damals praefidentia quadam (voreilige Hoffnung auf Rückker in das Vaterland) den Titel Didactica Magna sive Omnes omnia docendi artificium, wurde aber nicht gedruckt. (Das in Breslau aufgefundene böhmische Original befindet sich im Böhmischen Museum zu Prag. A. Ziegler a. O.) Demum a 1638 . . coepi scriptum hoc vernaculum, nostrae tantum genti destinatum, transferre in Latinum.

Der in Cap. XXII aufgestellte neue Lerplan lautet: 19. Didactici libelli, juxta aetatum gradus, quatuor sunto. 20. Vestibulum contineat balbutici materiam, Vocabulorum aliquot centena sententiolis comprehensa, cum annexis Declinationum et Conjugationum tabellis. 21. Janua contineat omnia usitata linguae Vocabula, circiter octies mille, redacta in sententias breves, quibus res ipsae nativo vultu exprimuntur. Huic annectenda sunt Grammatica praecepta brevia et dilucida. (Dieser Anhang befand sich noch nicht bei der Janua von 1631 s. unten.) 22. Palatium (Atrium) contineat varios de Rebus omnibus discursus, omnigena phrasi elegantibusque flosculis refertos; cum annotationibus ad marginem, e quibus Autoribus deprompta sint singula. (also eine Chrestomathie einschließend.) Ad calcem vero annexis Regulis, phrases et sententias mille modis variandi et colorandi. 23. Thesaurus vocabuntur ipsi Autores Classici, qui de materiis quibusvis graviter et nervose scripserunt; cum praemissis Regulis de observandis et col-

---

B., geb. 1590 in Freystadt, 1618 Dr. Theol. in Frankfurt, dann am Gymnasium zu Beuthen, 1646 Pastor und Director des Gymn. in Brieg. gest. 1647. Von ihm theologische Schriften. — Warscheinlich ist dieser der „Philologus", und Comenius hat sich in den Vornamen der Brüder geirrt.

ligendis Orationis nervis et permutandis accurate (quod in primis observandum) Idiotismis. (Also gute Übersetzung in die Muttersprache.) Istorum Autorum quidam deligantur in scholis legendi, aliorum contextatur Catalogus, ut, si cui post occasio veniat aut voluptas, de hac vel illa materia plenos evolvendi Autores, ne ignoretur, quinam illi sint*).
24. Subsidiarii libri: Vestibulo annexa Vocum ejus Indecula Vernaculo-Latina et Latino-Vernacula; Januae Lexicon Etymologicum, Voces primigenias per Derivata et Composita sua Latino-Vernacule diducens significationumque rationem reddens; Palatio Lexicon Phraseologicum Vernaculo-Latinum, Latino-Latinum . . addita loci consignatione, ubi occurrat; Thesauro denique Promptuarium Catholicum, copias utriusque Linguae, Vernaculo-Latinae et post Latino-Graecae, explicans . . . Tale vero universale Promptuarium adhuc desideramus. . . De speciali modo rationeque Vestibulum, Januam, Palatium, Thesauros tractandi disserere, ad specialem Classium constitutionem pertinebit.

Dieses geschieht in der genannten Dissertatio 1637, die von No. 151 an enthält: Generalia pro praeceptoribus monita, dann 186 Informatorium de Vestibuli usu d. h. den specificirten Lergang. Intra semestre decies percurratur libellus: 1. solius lectionis et rectae pronuntiationis causa. (per nudam lectionem et scriptionem). 2. relegatur et describatur denuo diligentius cum interpretatione . . sed praemisso vernaculo textu. 3. repetendo interpretationem e Latino in vernaculum. 4. memoriae pertentandae causa. (Tu, N. N, quid significat Venite pueri? Tum: Du, N., Wie sprichst du lateinisch Kommt her, ihr Knaben?) 5. mit Elementalis Grammatica. (Es ist nicht ganz klar, ob damit die terminationum tabellae (S. 57), oder ein Anfang der S. 64 erwänten astructa

*) Das Verhältnis der Universität zu diesem Gymnasium wird I, 361 bezeichnet: Ad Academiam delatis licebit Philosophis futuris Philosophos, Medicis Medicos, Politicis Politicos, Theologis Theologos (Autores) tandem plene aggredi et eviscerare, ad particularem et solidam omnium, quae suae professionis erunt, notitiam et praxin sibi comparandam.

facilioris Grammaticae praecepta von 1648 gemeint ist.) Nominum declinatio. 6. Conjugationes addiscendae. 7. repetendo, per verba uti obveniunt. 8. ut recitent memoriter vel integra folia. Exercitia styli, variatio sententiarum per numeros. (Veni, puer, disce . .) 9. Nona iteratio quasi examinatoria. (Tu, N. N, quid est Venite pueri? Cujus Casus cet.) Exercitium styli, commutabunt Verborum Modos. 10. Repetitio concertatoria inter discipulos ipsos. Exerc. styli. (Ex eis, quae examinata sunt, fingatur epistola seu narratio quaedam. E. g. Mein Sohn, wenn du fleißig lernst die schöne lateinische Sprach, so werde ich dich gewiss lieben u. s. w.

In änlicher Weise der Vergang durch die Janua, annuo spatio, gleichfalls zehnmal. Aber antequam Verba accuratius resolvantur, Res prius innotescant.

Der Plan Bechners, dem sich Comenius, wenn auch in ermäßigter Form, um so bereitwilliger anschloss, weil er ja nur eine Consequenz seines eignen Anfangs war, ist also der eines strengen concentrischen Aufbaus sowol des Unterrichtsmaterials als auch der sprachlichen Unterweisung und Übung. Das ist der Sinn des Omnia omnes. Comenius gesteht zu, daß zwischen seine Janua und sein Palatium d. h. die Autores selbst noch eine Zwischenstufe zu setzen sei, das Atrium; möchte diese Arbeit aber einem anderen übertragen.

Die Reisen nach England 1641 und Schweden unterbrachen die Arbeit an den Schulbüchern; noch mer aber der eigene Wunsch und das Drängen der Freunde, schneller auf die höheren Ziele loszugehn. I p. 403. Enatum fuit desiderium conficiendi Sapientiae Portam, studiosae juventuti eo servituram, ut postquam ope Januae Linguarum Res externe discriminare didicissent, interiora dehinc rerum inspectare, et quidquid per essentiam suam res quaeque sit, attendere consuescerent . . Sperare coepi pulcherrimam quandam Encyclopaediolam seu Pansophiolam bono usu condi posse.

Der zweite Teil der Didactica ist von besonderem Interesse, weil er eine Selbstkritik und eine Selbstverbesserung enthält. Das bei einem so angesehenen Pädagogen zu verfolgen, kann lerreich sein. Auch werden sich manche Parallelen mit der Gegenwart darbieten.

Im Jare 1648 nach Lissa zurückgekert gab Comenius die Novissima linguarum Methodus heraus. Er sagt in der Praefatio No. 21. Cum post editam Linguarum Januam nostram et praestructum illi Vestibulum et astructa facilioris Grammaticae praecepta nimius passim esse applausus inciperet, inventionemque immodice quidam laudarent et se beneficio Methodi nostrae miracula patrare gloriarentur (ex ipsa Germania literas illius tenoris habemus), non quidem ista displicebant (humanum est laudari malle quam vituperari), suspecta tamen mihi ex eo esse incipiebant, quod ipse ego, qui Methodi habebar inventor, miracula ejusmodi patrare non possem. (Du erelicher Mann!) Cum enim illud Hic Rhodus, hic salta observaretur, tentabam mea in Rhodo saltus istos. Quorum praxin postquam non succedere vidi, . . . posthabito omni ad applausum respectu . . faciendum nobis putamus, quod Aristoteles in moralibus suadet, ut Lucis et Veritatis amore nostras ipsimet tenebras et errores tum detegamus, tum abjiciamus . . . Fundamenta, quibus jam nunc Methodus nostra nititur, talia sunt, quae loco movere nemo unquam poterit. Satis id certus sum . . . Methodum hanc, si praescribi tam exacte poterit ut ideâ concepta est, ad instar Automati cujusdam bene constructi fore. (Da bricht freilich der Theoretiker durch; doch s. unten, wie es gemeint ist.) — Cap. IX. Queruntur jam ipsi posteriores Didactici, parum esse tot moliminibus profectum, potius confusiones Methodi tot methodorum transformationibus auctas . . Nos quoque nuper audire oportuit, plus profectum in Latinae linguae studiis fuisse, antequam nostra illa Janua publica autoritate (s. unten) in scholas fuisset introducta . . . (Sed) turpe sit referre pedem, instandum operi, quod nobis nostro seculo longe plura discenda sunt, quam fuerunt antiquis, rursumque illis, qui nos sequentur, plura erunt quam nobis, sive quis Res spectet sive Linguas. Detecta quippe sunt tot experimentis multa, et constitutae novae Scientiae et Artes, quae salva eruditione ignorari jam non possunt . . Discendae sunt complures linguae, si quis viri docti nomen tueri et cum insigni societatis humanae usu in mundo ver-

sari velit. Colendum siquidem nobis nunc est cum pluribus populis commercium, orbe toto navigationibus et peregrinationibus pervio facto. Plura denique obeunda domi negotia. Hanc autem discendorum molem posteris nostris auctum etiam iri, ratio docet. Profecto in tanta discendorum congerie magna studiorum pars erit, generalem quandam, compendiosam, veram, non fallentem studiorum omnium nosse viam . . . Posse autem tentari Linguarum Methodum tandem aliquando optimam, argumento sit, quod particulariter multa jam inventa sunt, quae egregie serviunt; quidni ergo particularia colligendo omnia effici universale unum, quod serviat omnibus? Nempe quae jam audivimus consilia et sententias (c. VIII), discrepent licet omnes, singulae tamen observationes ferunt perquam bonas; quas si contemperare et ex omnibus unum harmonicum efficere poterimus (vgl. unten am Ende „Combination") erit fortasse id ipsum quod quaeritur Methodus Linguarum catholica. — Es möge gleich hier darauf hingewiesen werden, daß der one Zweifel ware Gedanke des Comenius, es sei nach einer gemeingültigen, ihren Grundzügen nach objektiv feststehenden Methode des Unterrichts zu streben, von ihm selbst dadurch in die Irre getrieben ist, daß er die Aufgabe mit der bloßen Theorie lösen wollte (Didactica rite constituta sola nobis studii Linguarum Metas praescribere, sola legitimos praemonstrare Modos poterit.), und die Schule, die er anfangs auf vaterländischem Boden aufgebaut hatte, jetzt als eine catholica von den concreten Bedingungen der Nationalität und deren besonderen Zuständen losreißen wollte. Die nämliche Überspannung bringt er dann auch in die an sich so waren Sätze: Docendi et discendi opus Naturae opus est certas habens vias processus sui. Non doctor docet, sed natura; docens tantum Naturae minister est; nec discipulus discit, sed naturales discipuli facultates objecta sua prehendunt, indem er nicht berücksichtigt, daß die Natura nicht als Abstractum, sondern nur in concreten Gestalten in die Wirklichkeit tritt. Wir werden am Ende hierauf zurückkommen.

In Cap. X folgt Methodi linguarum novissimae fundamentum, Ars didactica, wieder unter 186 Axiomen. Darunter

auch: Exemplar semper praecedat, Praeceptum sequatur, Imitatio urgeatur. Prima aetas non nisi sensualibus informetur. In XII erklärt er, daß er an: 1. Vestibulum, 2. Janua, 3. Atrium als VJA ad Autores festhalte. Aber im Gegensatz zu der p. 12 ff. dargelegten fast rein natürlichen Methode legt er, obgleich er grundsätzlich noch daran festhält, doch noch stärkeres Gewicht, als er 1638 schon angefangen hatte (S. 61), auf Lexikon und Grammatik. XII, 31. Quilibet (liber) habeat primo Textum, dehinc Lexicon, tandem Grammaticam. Rerum intellectio necessario praecedit. Dann Rerum Nomenclatura; das Lexikon soll auch des Inhalts wegen gelernt werden. Tandem sequatur Grammatica tamquam utriusque Rationaria, omnia illorum elucidans, perficiens, obsignans . . . Alii libelli interim non permittendi . . Nec hi superandi per saltum.

C. XIV. Vestibuli novissimi delineatio. In prima Vestibuli editione (1632) relegeramus totius linguae vocabula faciliora, quorum tironibus praesens mox usus esse posset, circa illa potissimum, quae in Schola vident, audiunt, agunt. Visique sumus non irrationaliter egisse progrediendo a facilioribus ad difficiliora, a propioribus ad remotiora (Axiom. 63 et 69). At nunc aliam inire rationem coegerunt nos alii didactici Canones, Axioma 66. Brevia ante Prolixa. 67. Simplicia ante Composita. 68. Generalia ante Specialia. 74. Omne Compositum resolvatur in sua Simplicia. 137. Praxis incipiat a minimis, a partibus non a toto, a rudimentis non ab operibus. 154. Doctrina perfecta superstruatur fundamentis propriis. Nondum hoc agitur, ut discipuli obvia nominare incipiant, sed ut Sermonis fundamenta ponere discant. (Welch merkwürdiger Widerspruch gegen das frühere a Rebus incipiendum!) Ergo Radices linguae huc faciunt, non frondes aut fructus. (Er beruft sich auf Verulamium, ob mit Recht?) Hoc igitur secuti consilium Radices linguae solas, voces nimirum Primitivas, a quibus aliae omnes tamquam a stirpe rami pullulant, eligimus. Evitari tamen, quin derivatae quaedam et compositae admiscerentur, non potuit . . . Priori Vestibulo redegeram Voces in sententiolas breves ad usum structurae simul percipiendae. At paulo post errorem

animadverti revocareque coepi. Et revocare nunc etiam remque simplicius ordiri canones didactici cogunt ... In Pictura prima tentamina sunt puncta et lineae. Sic artem Lectoriam quis unquam a texu aliquo aut sententiis inchoavit aut a vocabulis aut syllabis? litterae sigillatim addiscere, in syllabas et voces colligere docentur. Nec infantes maternum sermonem, a Sententiis inchoant, sed brevissimis et facillimis Vocabulis. Perinde igitur alienam linguam nunquam quisquam sine confusione a structura inchoabit; ut nos praxis illa annorum aliquot docuit. Sententiae enim, tametsi binis solum constent vocabulis, orationem jam formatam continent, quae resolutione eget. Ergo Sententias seponamus, Januaeque servemus! Hic Vocabula separatim consideranda, — sed ordine bis artificioso, Grammatico et Reali ... capite primo Nomina rerum substantiva, secundo Adjectiva, tertio Pronomina, quarto Verba, quinto Adverbia etc. Et tamen ordo hic ordo simul Rerum est intimus: 1. Res ipsae, totum Universum per generales suas classes. 2. Rerum modi. 3. Pronomina. 4. Rerum motus, Actiones et Passiones. 5. Actionum et Passionum modi, 6. circumstantiae (Praepositiones). 7. Rerum et Verborum multiplicatio et junctura. Also die Dinge und die damit verbundenen Begriffe nach dem Schema der Grammatik geordnet.

C. XV. Januae novissimae delineatio. Wir wollen nur Folgendes herausheben. Prioris Januae textus ad unam primario linguam respectum habuit, nunc ad omnes. Nempe cum primo Januam construerem, primarius mihi adeoque perpetuus respectus fuit (fatendum id jam est, als ob er sich dessen schämte!) ad linguam mihi vernaculam, Bohemicam. . At nunc respectus est ad Linguas indifferenter . . Der Inhalt der Janua könne und müsse so in Context gebracht werden, ut omnium constructionum exempla in ipso Textu reperiantur; nihilque adeo aliud Januae Textus sit, quam Grammatica concreta, omnium Etymologicarum, Syntacticarum, Prosodicarum et Orthographicarum Regularum Paradigma perpetuum. (Also durchweg nach Ordnung der Grammatik präparirter Text!) Hos ut obtineremus fines, necesse habuimus rem

a fundamentis ordiri, Grammaticamque scribere philosophicam, cujus leges e Logica fluant.. Grammatica enata est toto quasi genere nova.

Die Delineatio Atrii ist nur kurz gefasst. Der allgemeine Gedanke ist: Textus Atrii Res convestit ornamentis Idiotismorum, Troporum, Adagiorum, Figurarum cet. Also einer Grammatica ornata entsprechend.

Cap. XX handelt De Linguis gentium Vernaculis Latinae ductu melius colendis. (Vgl. die neuere Bestimmung, daß die Grammatik der Muttersprache am Latein gelernt werden solle.) .. Impetrato, ut Methodus haec linguarum placere incipiat populis, optabit utique Natio quaeque, haec Latinae linguae infundibula, Vestibulum, Januam, Atrium, suis quoque accommodata usibus. Id alia ratione fieri nequibit, quam ut eosdem libellos parallele in linguas suas transferant . . . Copiam suam aut inopiam, elegantiam aut scabritiem, ordinemque aut confusionem agnoscent . . id omnia sua meliora constituendi occasionem dabit.

C. XXVIII, 1. Eos vero, qui juventuti formandae Latinis praesertim literis suam addixerunt operam, obnixe rogo, ut haec non tam speculatione nuda, quam praxi examinare dignentur. Methodus nostra tota practica est; in eoque sibi triumphum promittit. Es ist II p. 255 die „Invitatio Einladung" des Vestibulum abgedruckt:

Veni puer, Kom (her, du) Knab, aut quisquis es oder wer du seyst,
qui cupis discere der du begehrst zu lernen Latinam Linguam d. L. S.
quae pulchra est, welche schön ist communisque populis und g. den V.

u. s. w. Die deutsche Übersetzung ist nur Beispiel; statt ihrer kann jede andere Sprache eintreten. Deshalb bietet der vollständige Abdruck in III, Col. 141—175 nur das Lateinische. Die Invitatio ist etwas geändert: 1. Veni puer, 2. Loquar tecum de re necessaria, super omnia. 3. Loquere; audio. 4. Visne Sapiens esse? 5. Quid istuc est, sapientem esse? u. s. w. Der Haupttext lautet:

Cap. II. *41.* Omnia, Aliquid, Nihil *habent sua nomina.*

42. omnia sunt:	Deus,	Mundus,	Homo.
43. aliquid est:	Res,	Modus (rei),	Motus

44. *in Rebus est*:	Totum,	Pars,	Defectus.
45. *in Motu*:	Causa,	Vis,	Instrumentum.
46. *Pars est*:	Dimidium,	Frustum,	Mica.
47. *in Toto est*:	Principium,	Medium,	Finis,
	Ordo,	Tempus,	Locus u. s. w.

57. *Elementa sunt*: Ignis, Aër, Aqua, Terra.
— 74. *E Terra veniunt*: Minera, Stirps, Animal.
75—284 Aufzälungen dieser und ihrer Teile. Bei dem Menschen auch Schule, Wonung, Geschäfte u. s. w. Zuweilen mit Ansatz von Satzbildung. z. B. In schola est pro Doctore Cathedra, pro Discipulo Subsellium et Tabula, Pugillares cet. In quolibet Negotio est Scopus, Media, Occasio; Autor, Adjutor, Impedimentum. Apud Mercatorem reperitur Merx, Pretium, Pecunia: Nummus, Obolus cet. Lucrum, Damnum, Astus, Dolus, Fraus. In Regno Rex, Caesar, Princeps (aliquando Tyrannus). A quibus creantur Comes, Baro, Eques; ordinanturque Census, Tributa, Telonia, aut Privilegia. — Cap. III. Modi Rerum (Adjectiva wie oben S. 56). — IV. Mentiones Rerum. Quis ibi est? Is quem video. Quid fert? Id Quod vides. Ego Ipse dico; Tu audi. Ille etiam, tametsi Hic et Iste nolit u. s. w. V. Motus Rerum. Quaeque res potest aliquid Esse, Agere, Pati. Atque ut sit, debet Fieri et Durare, si non vult Perire . . . Ignis est Gliscere, Ardere, Flagrare. Ignitae autem rei est Candĕre et Candēre . . . Animalis est Nasci aut Mori; Sugere aut Vesci; Pinguescere aut Macrescere, Valere aut Aegrotare; Moveri aut Quiescere, Sentire aut Stupēre. Es wird genügen, weiter nur die Überschriften der Absätze anzufüren. Actiones Hominis, primo per membra Corporis. . . per animam. . . . variatae per Instrumenta. . . variatae per Objecta. . . per Circumstantias. . . per diversos Status. — VI. Modi Actionum et Passionum. u. s. w. wie oben S. 56 f.

Man vergleiche diese Umarbeitung des Vestibulum von 1651 mit der ersten Ausgabe von 1633. Der sachliche Inhalt ist zwar wesentlich derselbe; aber daß dieses von vorn herein in Sententiolis geschrieben ist, jenes fast nur Wörter darbietet, das ist doch ein großer Unterschied. Dazu kommt, daß dort die Grammatik ex usu

gelernt werden sollte; nur die terminationes in tabella waren beigefügt. s. S. 57. Erst die Janua von 1638 (s. S. 61) erhielt Grammatica praecepta brevia et dilucida. Jetzt, 1651, aber werden dem Vestibulum „Rudimenta grammaticae" beigefügt, die 12 Foliocolumnen füllen und neben den beibehaltenen Terminationstabellen auch Erklärungen enthalten. Die praecepta brevia et dilucida der früheren Janua scheinen an das Vestibulum geschoben zu sein. (s. unten bei Janua.) Alsdann wird noch beigegeben Repertorium Vestibulare sive Lexici latini Rudimenta, alphabetisch nur die lateinischen Wörter mit Zalen, die auf die Nummern des Vestibuli verweisen, wo sie vorkommen. Dieses Verzeichnis füllt 15 vierspaltige Folioseiten.

Comenius gibt dann auch eine specielle Gebrauchsanweisung und zwar in der Form der Classicae epistolae Sturms, in Briefen an zwei Lerer in Patak. Die Leranweisung ist so eigentümlich und so verschiedenartig von dem, was wir uns jetzt von der Weise des lateinischen Unterrichts vorstellen, daß wir sie, wenn auch nach Möglichkeit verkürzt, doch etwas vollständiger ansehen müssen, wenn wir eine klare Vorstellung von der zweiten Entwicklungsstufe der Methode des Comenius gewinnen wollen. Es ist ein wunderbares Bemühen, die frühere Form einer natürlichen Methode jetzt zugleich consequenter zu einer grammatischen zu präpariren.

Dem Lerer der Classis Vestibularis wird vorgeschrieben: 1. Vernacula Nomenclatura intra bimestre percurratur, quotidie plagella (sunt 26 folia). Sumes ergo particellam textus, quantum exercitiis unius horae pertractari queat, quartam circiter pagellae partem*). Praeleges, eosque, duos, tres, decem, imitari jubebis. Peracta lectione (per horae quadrantem) jubeantur eundem textum in libellos suos transcribere; quod iterum ultra horae quadrantem non exiget. (Tardiores privatim explere lacunas.) Tertio quadrante horae Vocabulorum sensum explicabis. Sub horae finem incipies Textum pertractatum memoriter pronuntiare, discipulos ad imitandum provocans. — 2. Latino textui duplum damus,

*) Nach einer späteren Angabe enthalten 12 Wochen 192 Stunden, also die Woche deren 16.

menses quatuor; pensum horarium vix ultra quatuor lineolas. Methodus non erit a priore diversa. Praeleges, lectionem imitari jubebis. Mox Latina vernacule reddes, Verbum verbo. Mandabis inde pensum hoc libello exercitiorum inscribi, vernaculo-latine, aut vice versa. Scripta relegi, errata emendari a condiscipulis. Horae appropinquante fine recitabis pensum memoriter, ut imitetur quisquis potest; alii post alios, tardioribus ad horae sequentis initium reservatis. — 3. Grammaticis pertractandis Rudimentis abunde sufficiet trimestre, hebdomadae scilicet duodecim horas continentes 192. Exercitii prima pars erit, quavis hora transferre Latina (sc. Grammaticae) in vernaculum, ut praecepti sensus pateat. Quod ut ipsi tentent discipuli mandabis; demumque si haesitabunt, tu succurres. Proximum erit, ut Praeceptum, sensu (alſo wol mit ungefärem Sprachgefül, denn die Schüler haben vorher ſchon viele sententiolas geleſen und gelernt) jam perceptum, illustretur Exemplis quam plurimis (d. h. aus dem Texte). Ex. gr. (In der Grammatik C. II iſt zuerſt der Begriff der Caſus entwickelt an einer änlichen Formel, wie die S. 57 angefürte. 1. Quis ibi stat? Dominus. Voca illum! O Domine! Cujus est vox? Domini. Cui servis? u. ſ. w. Danach werden die Caſusnamen aufgezält. Dazu dann in der Lerantweiſung:) Audi Petre, quis Casus? Voc. Non est hic Petrus, quis? Nominativus. Liber Petri, quis? Genit. cet. (In der Gr. § 20. Typus Decl. I.

S.	Nominativo	a	Pl.	ae
	Vocativo	a		ae
	Genitivo	ae		arum u. ſ. w.

Sic declinabis Aqua, Terra, Mensa . . Scriba, alia.) Dazu Declinationis primae exercitium erit, ut Nomina posita § 20 flectant intuendo Typum. Non enim cogendi sunt declinandi formulas mandare memoriae, sed Typum inspectando imitari, donec inspectionis pertaesi Typum ipsi seponant et memoriter declinent. Idem fiat cum Decl. II. III. IV. V. — (Gram. § 37 u. 38 Typus Adjectivi cum nomine.) Pertranseant Caput III Vestibuli, assumptoque quovis Adjectivo cum suo Substantivo declinari jubeatur. Für das Verſtändnis der Tem-

pora der Conjugation ist den Schülern in der Gramm. § 54 eine Formel gegeben: Praesens: nunc humecto. Praeteriens (!): tunc humectabam. Praeteritum: jam humectavi. Antepraeteritum: jam tum humectaveram. Fut. postea humectabo. Futurum-praeteritum: tum humectavero. Diese sollen mer veranschaulicht werden durch Beispiele wie: Librum tuum jam legi, heri nondum legeram; cum mitteres puerum legebam. Mitte alteram partem, legam quoque et cum legero, remittam. Similibus exercitiis doceantur Modorum differentias . . . Exercitia styli ex compositis sententiolis quibusdam. Tandem interrogare poteris: Scribam, cujus est temporis? cujus modi? — Capite XI traduntur Regulae Syntacticae XV, quarum quaeque habet adjunctum de Praxi sua hypomnema. z. B. Ad ostendendum In Quid actio transeat, additur Verbo activo illius rei Accusativus. Ut, Docere puerum, Discere linguam, Scribere literas. (Conjugetur Verbum, manente Accusativo, aut varietur; etiam Accusativus: Docere pueros, juventutem, coetum, multos cet.) . . Capitis item XI et XII exercitium erit, si discipulos per omnia Vestibuli Capita deducendo, ubicunque Vocum combinatio occurrerit, per quam Regulam cohaereant, examinaveris. — De Lexici usu verlangt, daß dies ganz durchgegangen werde, um die Wortarten, Declination, Genus, Conjugation u. s. w. zu üben.

Die Hauptteile des Ganges sind: 1. Die Schüler lesen, schreiben ab und lernen einen bestimmten Stoff in ihrer Muttersprache, der ihnen zunächst nur als einer seines Inhalts wegen einzuprägender entgegentritt; sie gewinnen damit eine Fülle von sachlicher Belerung, und zwar in einer systematischen Anordnung; zwar nicht in sprachlichem, aber doch in sachlichem Zusammenhange, wodurch er Behaltbarkeit gewinnt. 2. Der nämliche Stoff wird ihnen darauf in lateinischer Sprache vorgelegt, und zwar so, daß sie auch diesen, noch one alle grammatische Erklärung, Wort um Wort lesen, schreiben, lernen. Das Lernen geschieht aber nicht aus dem Buche, sondern durch wiederholtes Nachsprechen des von dem Lerer Vorgesprochenen (und zwar auch memoriter). 3. Nachdem sie sich so gleichsam einen eisernen Bestand von Sprachmaterial angeeignet haben, folgt eine grammatische Erklärung. Eine

Menge etymologischer und syntactischer Formen liegt ihnen schon im Gedächtnis, jedoch noch ungeordnet und nur je in der Verbindung, in der sie vorkommen, durch die Wortübersetzung in ihrem Sinne verstanden. Hinterher wird ihnen die grammatische Erklärung und systematische Ordnung gegeben. Dabei wird möglichst ihre Selbsttätigkeit in Anspruch genommen. Sie haben das abstracte Schema zu gewinnen aus einer concreten Anschauungsformel. Sie erhalten keine Paradigmata, sondern nur „Typen", nach denen sie solche selbst zu bilden haben. Es wird eine gewaltige Anforderung an ihr Gedächtnis gestellt — aber nur für die Aneignung des der ganzen Spracherlernung zu Grunde gelegten Sprachmaterials; dagegen ist ihnen das Auswendiglernen der Grammatik erlassen, weil Comenius das Vertrauen hatte, — und mit Recht — daß mit einem solchen Sprachmateriale im Kopfe es nur einiger Übung bedürfe, um die darin liegenden Formen zu einem bewussten und geordneten Verständnis und zu einem sicheren Gedächtniseigentume zu bringen.

Es sind dies noch die nämlichen didactischen Principien, welche Comenius bei seiner ersten Ausgabe der Janua l. reserata 1631 und bei der dieser vorgesetzten mer elementaren Vorstufe, dem Vestibulum 1632 verfolgt hatte. Gleichwol ist ein großer Unterschied in die Ausgaben von 1651 dadurch hineingekommen, daß er erstens die Form des Stoffs änderte. An die Stelle der durchgängigen Sententiolae des Vestibulum von 1632 trat 1651 die dargelegte Wörter- und Begriffszusammenstellung, zwischen die nur gelegentlich eine Satzform tritt. Es erhält eine Vermerung des Stoffes von 14 Columnen der alten Ausgabe auf 22 der neuen. Zweitens: Es bleibt zwar die Anlage einer inductiven Methode des grammatischen Unterrichts, aber sie wird durch einen Ersatz der früheren „Tabellen" zu einer geordneten Elementargrammatik mer systematisirt.

Damit war das Pensum des Vestibulum gesteigert. Das geschieht nun auch mit der folgenden Classis Janualis, aber in einer wunderbaren Weise! Der Text der Janua bleibt im wesentlichen derselbe, nur meliores habet rerum expressiones quam hactenus. Aber der Unterricht beginnt nicht mit diesem, sondern mit dem Lexikon! Also weiteres Wörterlernen! Der Plan ist:

I. Ante omnia damus Vocum Latinarum, e Radicibus suis surgentium silvam, L e x i c o n. II. Tum Sylvam hanc caedendi, lignaque asciandi et dolandi ostendimus fabricam, G r a m m a t i c a m. III. Demum exhibemus ex omnibus Latinis rite confabricatis Vocabulis constructam Rerum Historiolam quasi universalem, Januae T e x t u m dictam. (Mit diesem Bilde und anderen bildlichen Parallelen demonstrirt Comenius an mereren Stellen die Notwendigkeit der Änderungen seines Planes.) Miror profecto jam, quomodo non animadverterimus prius, Tironem, dum in Januae Textum immitteretur primum, ante Lexici et Grammaticae comprehensum usum, triplici simul objectum fuisse hosti. Luctari enim debuit primo cum Vocabulis nondum intellectis, deinde cum Vocum structuris eatenus sibi ignotis — (man meint Raphael Kühner zu lesen. s. unten) —, cum Rerum denique tam dense se offundente exercitu. Et mirum fuit haesitasse docentes et discentes? (Deutet auf die Schwierigkeiten, die dem C. von den Lerern entgegentraten.) Nunc autem ecce expedite omnia! . . Lexici praxis in eo consistet: Primo ut radicem quamque cum Derivatis suis legendo percurrant, quotquot ex ordine jusseris (tres, quinque, decem . .). Tum omnes arripiant calamos inque Exercitiorum libellum transscribant hanc ipsam contexturam illiusque versionem. Tandem ut versionem singulorum audias et emendes. Denique ut memoriae mandent reddantque jussi omnes illos Lexicales Textus, ne quod discunt in ventos eat, sed in eruditionis succum et sanguinem. . . Eritque sic tandem verum illud etiam: V e r b o r u m p r i o r, R e r u m p o t i o r e s t c o n s i d e r a t i o.

Das Lexikon ist also nach den Wurzeln geordnet und hat zugleich einen textum. Um davon eine Vorstellung zu geben, möge ein Artikel mittlerer Ausdenung ausgeschrieben werden. **Av**-is canora capta (aliquando cum -iculis) servatur viva in -iario, (ium) sub cura -iarii (seu -icularii -ius). Sed **Auc**-eps (q. Aviceps) eas prius -upatur diverso -upio variis -upatoriis insidiis. **Ausp**-ex ex avium inspectu facit -icium, suadens aliquid -icari sub alicujus -icio. — Dieses Lexikon umfasst 90 gespaltene Folioseiten. Dazu bemerkt: Dum haec Amsterdami

recuduntur, Hungaricam versionem omittimus, Latina sola damus compendii causa. Es folgen aber noch 5 Spalten mit Voces, derivandi et componendi artificium Regulis inclusum, und Lexicon Vocum peregrinarum Januae inspersarum auf 18 Spalten, c. 800 Fremdwörter.

Für den zweiten Teil des Pensums gab C. heraus: Grammatica Janualis continens Residuum Grammaticae Vestibularis. In der Vorrede fürt er die Urteile der angesehensten Grammatiker über die Methode des grammatischen Unterrichts an: Gerhardus Vossius ita scribit: Latinae linguae docendae rationem a vulgari aliam esse inveniendam lubens agnosco. . . Lipsius Grammaticas nugas, et Caselius plus quam nugas appellat; uterque propemodum praecepta grammatica Scholis eliminari linguamque l. usu potius et continua bonorum autorum lectione doceri et disci suadent; sicuti et D. Lubinus magnis obtestationibus suasit. Quia tamen usus solus sine praeceptis ac regulis caecum quiddam est et vacillans, accedimus illorum rationibus, qui cognitionem linguae Usu comparari, regulis tamen confirmari volunt. Tentavimus ante hoc triennium Grammaticam constituere omnibus receptis pleniorem et accuratiorem, (II p. 305 ff. 90 Folioseiten) quod non adeo difficile fuit magni Aristarchi Gerh. Joh. Vossii filum secutis. . . Nunc annisus sum eam reddere tum breviorem, triplo fere, tum faciliorem longe. (III. p. 427 ff. 23 oder die Vestibularis eingerechnet 34 Folioseiten.) Facilitati autem consuluimus resolvendo continua praecepta in quaestiones et responsiones. So beginnt diese Grammatik wieder mit dem Quid est Grammatica? Ars recte loquendi. (Quamquam et scribendi; prius tamen est loqui quam scribere.) Sie gibt keine Paradigmata, sondern in § 23 den Typus Declinationum omnium neben einander und Observationes dazu. Ebenso die Conjugation. Ausfürlich ist die Casuslere. Dann De sententia, die Satzlere. Darin ist interessant: Attende: Centrum totius Sententiae est Verbum finitum, ad quod omnia primarie referuntur. Exemplo sit hoc schema:

stylo eleganti diligenter.

Livius **Descripsit** historias

colligens omnia multis libris

Von der Tempuslere, außer der Veranschaulichung der Bedeutung der Tempora, nichts. Die Moduslere ganz kümmerlich unter dem Kapitel von der Sententia composita, wo unter den Arten der Nebensätze die „cum conditione, per alienam notificationem, relationem, ad ostendendum causam finalem, impulsivam“ auch nur genannt werden.

Drittens die verbesserte Janua, deren Tendenz bezeichnet wird: Ad pauca respiciunt boni Viri, quicunque in scholis nihil sibi majus et melius, quam ut Latinitatem instillent juventuti, agendum putant. Sed et illam qualem? Quae in collectis undecunque Verborum flosculis, dicteriolis, versiculis consistat . . . Noster Linguarum thesauriolus alio tendit: nempe ut juvenes in omnia melius prospiciendi, melioribusque ad vitae munia praesidiis sese instruendi occasiones habeant.

Über „Eruditionis Scholasticae Pars III. **Atrium** Rerum et Linguarum Ornamenta exhibens“ werden wir uns kurz fassen, da es über unser eigentliches Thema hinaus liegt. Eine Leranweisung dazu wird Classis tertiae Moderatori gegeben. (Latinae Scholae nostrae triclassis tertia h. e. suprema.) Tu hic Romanos creabis Quirites . . . Alium Atrio, quam utrique illi (Vest. et Jan.), dedimus ordinem. Atrienses tuos a Grammatica ordiri et per elegantem Historiae Rerum Contextum in Elegantiarum Lexicon venire, ibique variando eleganter Stylo deliciari voluimus . . Lexicon Tibi et Tuis

Latino-Latinum dari, ut Tibi cum Vernacula nihil adeo fore negotii, eamque Tua in Classi audiri non debere intelligas. Der Unterricht beginnt also mit einer Grammatica elegans sive Ars ornatoria auf 44 Folioseiten. Dann Latinitatis Atrium. Um von diesem einige Vorstellung zu geben, möge die elegante Bearbeitung des Anfangs der Janua und des Vestibulums (I. Ingressio) und der des ersten Kapitels (Cap. II) ausgeschrieben werden. 1. Salvere te jubeo, quisquis nostra haec lecturus ades. 2. Atque si est, ut ex me quaeras, Elegans Literatura quid sit, Responsum dabo, Res rebus speciose conferendo appellationes earum proprias permutare posse elegantibus, juxta Linguae cujusque genium . . . C. II. Sub Jove aperto sumus! Circumfer jam oculos per amplissimum istud rerum receptaculum, locum sex constantem parietibus: Supra et infra, Ante et retro, Dextrum et sinistrum. Intra haec quidquid vides, Mundum vides, Compagem universorum absolutissimam, Domum supellectile instructissimam, Amphitheatrum spectaculis refertissimum. In dieser Weise werden alle Kapitel und Absätze der Janua bezw. des Vestibulum in fortlaufender eleganter, möglichst geschmückter Sprache behandelt. Das Atrium umfasst 156 Folioseiten. Es schließt mit C. XCV Gentilismi Tenebrae. XCVI Judaismi Aurora. XCVII Christianismi Lux. XCVIII Muhamedismi nova caligo. XCIX Providentiae divinae omnia permeantis contemplatio. C. Colophon.

Die Classes Vestibularis, Janualis, Atriensis bildeten nur einen Teil der höheren Schule, die Comenius gegründet haben wollte, die er (statt Gymnasium) später Schola pansophica nannte. Nach deren Delineatio von 1651 (Vol. III p. 20) sollte sie aus 7 Klassen bestehn; zu den drei genannten fügt er hinzu: IV. Philosophicam, V. Logicam, VI. Politicam. VII. Theologicam seu Theosophicam. Auch dieser Lehrplan ist ein wesentlich anderer als der oben S. 53 angegebene seines damaligen Gymnasii. Diese oberen Klassen hatten ihm von jeher, auch seinen Freunden in England, besonders am Herzen gelegen, und er ging 1650 mit der Hoffnung nach Ungarn, in Patak endlich seine Vollanstalt herstellen zu können. Aber er musste sich schließlich mit den drei unteren Klassen begnügen. Ob seine Schola pansophica über-

haupt irgendwo jemals zur Vollendung gekommen sei, ist mir nicht bekannt. Es ist nicht warscheinlich, da sonst wol einiger Lärm davon geschlagen worden wäre. Wir dürfen um so mer unsere Betrachtungen auf die drei unteren Klassen beschränken.

Was veranlasste nun Comenius, die erste Form seiner Schulbücher so ser zu ändern? Wir haben es oben S. 65 schon angedeutet. In Prerau und Fulneck hatte er die Schule zu gestalten gesucht nach den Bedürfnissen seines Vaterlandes, mit der Frage, was verlangen meine Böhmen, was ist i h n e n gut. In den slavischen Völkern war ein lebhaftes Bildungsbedürfnis erwacht, aber nicht sowol nach der abstracten Vorstellung des Humanismus, sondern aus dem Drange, mit den übrigen europäischen Nationen in Verker zu treten. Zu diesem Zwecke mussten sie vor allem mit den D i n g e n i n d e r W e l t bekannt sein; das war jedem, auch dem geringen Manne notwendig. Zweitens aber bedurften sie der Kenntnis und Sprechfertigkeit in vicinarum gentium linguis. A. G i n d e l y in Sitzungsber. der phil. hist. Classe der Akad. der Wissensch. Wien 1855 S. 808 sagt: „Die Böhmen zeichneten sich durch bedeutende sprachliche Kenntnisse aus. Viele von ihnen sprachen böhmisch, polnisch, deutsch —, lateinisch, zumeist englisch, auch merere französisch". Nach diesen beiden Seiten hin musste zuerst und vor allem gesorgt werden, das war die Aufgabe der Schola Vernacula, der „Bürgerschule". Sie hatte insbesondere auch dem Erlernen der benachbarten lebenden Fremdsprachen Raum zu geben, die dem praktischen Leben dienten. Alsdann kam dazu die Notwendigkeit, die europäische Gemeinsprache, die lateinische, zu lernen, und zwar in S p r e c h fertigkeit. Vgl. S. 75 prius est loqui quam scribere. Dazu ist one Zweifel nicht die humanistische grammatische, sondern die natürliche Methode vorzugsweise geeignet. Darauf ging denn seine erste Janua und auch noch das erste Vestibulum direct los. Als er nun aber sein Vaterland hatte verlassen müssen und seine böhmischen Brüder sich zerstreut hatten, da verlor er auch für seine Pädagogik den vaterländischen Boden. Um so mer entbrannte jetzt sein Eifer, eine u n i v e r s e l l e S c h u l e f ü r d i e M e n s c h h e i t zu construiren. Das konnte nur eine l a t e i n i s c h e

Schule sein. Sein früher so lebhaftes Interesse für die Schola Vernacula sank dahin*). In England, Schweden, Deutschland trat ihm die allgemein von frühester Jugend, dem sechsten oder siebenten Lebensjare an beginnende Schola latina als feststehend entgegen. Das war ja nun ein Boden, auf dem seine Schola catholica erwachsen konnte. Deshalb sucht er seine Schola pansophica diesen Verhältnissen möglichst zu accommodiren. Von seiner schola Vernacula, wie er sie in Böhmen gestaltet hatte, ist in seinen späteren Schriften nirgend mer die Rede. Wo er das Wort einmal gebraucht, ist etwas anderes darunter gedacht. Das tritt hervor in dem Anfange der Pars II Scholae pansophicae Septem ejus Classium descriptionem continens specialem, wo es heißt von der Classis Vestibularis: Litterarum rudes huc non admitti, sed legendi gnaros. Immisceri enim analphabetos remorae foret. Absolvant ergo Sapientiae tirunculi (auch das Deminutivum ist bezeichnend) suam cum primis elementis luctam alibi. (Das Wo kümmert ihn jetzt nicht mer.) Dagegen werden der Vestibularklasse selbst zugelegt: Capita Catechetica cum breviculis aliquot hymnis et precatiunculis, . . ut simul cum Literis Numeros quoque scribere, pronuntiare, intelligere discant, ut contentos Vestibulari libro numeros intelligere, allegataque prompte inquirere queant. Ex Geometria nihil eis praeter Puncti et Lineae formaturas damus. Historicus liber nullus hic est praeter Vestibuli textum. Ex hoc illis, occasione cujuscunque Vocabuli, narrari potest aliquid vernacule. Neque aliquid accessorii studii ordinamus, praeterquam Calligraphiae et picturae, ut hanc privata diligentia excolant accuratius. Das sind doch alles Aufgaben, welche die Schüler seiner alten schola vernacula, wenn sie aus dieser mit dem 12. Jare in das Vestibulum eintraten, längst abgemacht hat-

*) Mit seiner Reise nach England 1641 „schwindet aus seinem ferneren Wirken die lebendige und befruchtende Quelle, welche so vortreffliche Früchte in ihm gezeitigt hatte. Bis jetzt war er Schulmann und Pädagog in eigentlichem Sinne des Wortes gewesen; von nun an hatte er das Schulwesen — fremder Nationen obenein — hauptsächlich mit verwaltendem, ja mit statsmännischem Blicke anzusehen“. Gindely a. O.

ten. Comenius selbst sagte damals (oben S. 52), daß sie rebus jam notis nomenclaturam solum novam zu adaptiren hätten. Dagegen wird 1651 vorgeschrieben (S. 70) die Schüler zuerst 2 Monate lang in die Vernacula Nomenclatura einzuüben. H. A. Daniel, Zerstreute Blätter 1866 S. 23 setzt Vestibulum geradezu für die unserer „Septima“ entsprechende Klasse an.

Nun hatte Comenius gerade durch seine erste Ausgabe der Janua, die eine Muttersprachschule bis zum 12. Jare voraussetzte, so weiten und lebhaften Beifall gefunden, warscheinlich — denn ausgesprochen habe ich es nirgend gefunden — gerade deshalb, weil sie das Latein einer späteren Altersstufe, dem 12. Jare, zuwies, wo ein Erlernen usu potius quam praeceptis, der Beginn mit einem Autor, als welcher Janua und Vestibulum in ihren ersten Ausgaben dienen sollten, durchgefürt werden konnte. Die Vermutung liegt nahe, daß Comenius, wenn er seinen praktisch verständigen böhmischen Lerplan auf Deutschland übertragen, hier ebenso bestimmt die Schola Vernacula neu geschaffen, als eine deutsche Bürgerschule ausgebildet hätte, jenen großen Beifall festgehalten und eine tiefgreifende Reform des deutschen Schulwesens herbeigefürt haben würde. Versuche damit scheinen gemacht zu sein. So stellt die Magdeburger Sch. O. von 1658 (Vormbaum II, 508) geradezu die Gliederung der Schulen, wie sie Comenius ursprünglich gemacht hatte, auf: 1. die Mutterschule oder Hauszucht. 2. die Stadt- und Dorfschule. 3. die öffentliche Land-Schule oder Gymnasium. 4. die Hohe Schule oder Academia. — Warscheinlich ebenso das Gymnasium zu Gotha nach der Einrichtung, die ihm neben der „Schulmethodus von 1642, nach der auf den Dörfern und in den Städten in den unteren Klassen unterrichtet werden sollte“ (Vormbaum II, 295 ff.) im Auftrage des Herzogs Ernst des Frommen durch Andreas Reyher gegeben wurde. Chr. Ferd. Schulze in Geschichte des Gymnasiums zu Gotha 1824 gibt den vollständigen Plan des Schulwesens. Nach ihm „scheinen zwei Männer vornemlich dem Andr. Reyher vorgeleuchtet zu haben, Sigm. Evenius und Amos Comenius. Es heißt S. 126: „Der ganze Cötus mag in drei Ordnungen geteilt werden. Die erste oder unterste Ordnung besteht aus drei Klassen, Sexta, Quinta, Quarta; in denselben werde das gelert, was ein jeder Mensch im Christen-

tume, dann was er, neben dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen und ziemlichen Latein, im gemeinen Leben und Wandel notwendig wissen soll (= „gemeinnützige Kenntnisse" Schola Vernacula.) Nur diejenigen zu befördern (also wol im Latein zu unterrichten), die sich für Studien tüchtig zeigen. In der zweiten Ordnung, Tertia und Secunda, mögen Lateinisch, Griechisch und Hebräisch gründlich nach kurzen Regeln und den klassischen Autoren eingeübt und Logik und Rhetorik im Auszug vorgetragen werden. (= Janua, Atrium). Die dritte Ordnung: Vorbereitung zu Universitätsstudien. Eine deutsche Aufgabe ins Lateinische, Griechische und Hebräische übersetzen, einen logischen und rhetorischen Gegenstand ausarbeiten, Anfangsgründe der Theologie, Jurisprudenz, Medicin und Philosophie, Disputiren. (= den vier oberen Klassen der Schola pansophica). — Statt solchen praktischen Ausgestaltungen sich anzuschließen, setzte Comenius alles daran, den Völkern eine Schule aufzudrängen, die one alle Rücksicht auf die concreten Zustände und Bedürfnisse in theoretischen Wolken schwebte, wie er selbst vermutlich rümend sagt (S. 64) einen „didaktischen Automaten", der kein wirkliches Leben gewinnen konnte. Indem Comenius eine gleiche Schule für die ganze Welt schaffen wollte, construirte er eine, die an keiner Stelle brauchbar war. Dazu kam ein sich nach und nach entwickelnder Überdruſs an aller Methodenkünstelei, an den confusiones Methodi tot methodorum transformationibus auctas, mit denen man damals — (etwa ebenso wie heutzutage) — überschüttet wurde, so daß man nun um so hartnäckiger die „alte bewärte Methode" festzuhalten immer geneigter wurde.

Da erfolgte aber ein neuer glücklicher Schlag des Comenius. Von je her hatte er den Wunsch gehegt und ihn 1648 in der Novissima Methodus (Vol. II p. 166) auch ausgesprochen: Singuli isti libelli habeant propria sua ornamenta, Rerum descriptiones illustratas imaginibus pictis. Er beruft sich ib. p. 80 auf Lubinus, der geraten habe, ut condatur liber, in quo rerum omnium depictae sint imagines cum adjectis sententiis brevissimis. Für die Schule zu Patak 1651 forderte er (III p. 27), ut quidquid de Rebus ipsis opus est, per res ipsas doceatur h. e. Res ipsae videndae, tangendae, audiendae, odorandae sistantur, quantum potest, sive per se, sive per

vicaria simulacra*). Cujus sensualium exercitii pars erit, ut omnia Auditoria per omnes parietes, intus et extra, plena sint Picturarum, Scripturarum, Gnomarum, Emblematum. Possent tamen et Libri picturis id genus repleri. Doceri sic discipuli possent non tantum in auditoriis, sed ubivis. Daselbst p. 36 empfielt er auch die Klassenwände mit Elegantissimis latinarum literarum characteribus und Declinationum et Conjugationum Typis zu beschreiben. Jenen Gedanken des illustrirten Schulbuchs bemühte er sich nun auszufüren und entwarf den Orbis Sensualium pictus, hoc est Omnium fundamentalium in Mundo rerum et in Vita actionum Nomenclatura ad ocularem demonstrationem deducta. Ut sit Vestibuli et Januae linguarum Lucidarium. Aber Opus hoc in Hungaria adornari coeptum absolvi non poterat ibidem ob sculptoris periti defectum. Sed missum fuit Noribergam, ubi sculptoris manus iterum tardavit tertium usque in annum. Proditurum tamen spes est proximis nundinis, impensis Michaelis Enderi .. Primam ejus inventionem adeo placuisse memini multis, ut jam nec Vestibulo nec Janua fore opus judicarent, compendiosiorem hanc viam suffecturam.

So erschien 1657 die dritte Form seiner ersten beiden Lerbücher. Diese hat die Schola vernacula so weit in sich aufgenommen oder verschlungen, daß sie sogar mit dem Alphabete beginnt. Nach der Invitatio (Veni puer, disce sapere) folgt:

Bild	Cornix f. 3. cornicatur.	Die Krähe krechzet.	á á	A a
„	Ovis f. 3. balat.	Das Schaaf blöcket	bé é é	B b
„	Cicada f. 1. stridet.	Die Heuschreck zitschert	cí cí	C c

u. s. w.

Von diesem Alphabete springt es sogleich auf den Text über.

1. Deus est m. 2 Gott ist ex se ipso, aus sich selber,
ab aeterno, von Ewigkeit in aeternum in Ew. u. s. w.
2. Mundus. Die Welt. — Coelum. 1. n. II Der Himmel 1.
habet hat ignem, stellas. das Feuer, die Sterne.
Nubes 2. Die Wolken 2. pendent hangen

*) Erinnert an die Realschule von J. Hecker.

in aere. in der Luft.
Aves 3. Die Vögel 3. volant fliegen
sub nubibus unter den Wolken.
Pisces 4. Die Fische 4. natant schwimmen
in aqua in dem Wasser.
Terra f. 1. Die Erde habet hat
montes 5 Berge 5. sylvas 6. Wälder 6.
campos 7. Felder 7. animalia 8. Thiere 8.
homines 9. Menschen 9. Ita Also
sunt plena sind voll habitantibus suis ihrer Einw.
quatuor Elementa, die vier El. quae sunt welche sind
mundi der Welt maxima corpora gröste K.

Die beigeschriebenen Zalen entsprechen den in dem Bilde neben oder in die Dinge gesetzten Zalen. Beigegeben ist ein Index Vocabulorum und ein „Wörterregister", jedes von etwa 4000 Wörtern mit Verweisungsnummern. Es sind auch Ausgaben in mereren Sprachen nebeneinander gedruckt, z. B. eine Quadrilinguis: lateinisch, deutsch, ungarisch, böhmisch Leuthschoviae a. 1695 in 4°., warscheinlich der ersten Ausgabe von 1657 entsprechend.

Der Sachinhalt ist der nämliche wie in Vestibulum und Janua, aber die Form ist nicht nach der Methodus novissima Vestibuli, sondern wieder mer der ersten Form der Bücher von 1631 u. 1633 änlich, insofern sententiolae und, je weiter fortschreitend, auch längere sententiae gemacht sind, nicht aber die nämlichen, sondern häufig anders gebaut. Warscheinlich hatte die Erfolglosigkeit seiner zweiten Methode Comenius bewogen zu der ersten Form, in der die Bücher so große Verbreitung gefunden hatten, zurückzukeren. Damit kerte dann auch wol der alte Beifall zurück und nam einen neuen Aufschwung. Orbis pictus wurde das verbreitetste seiner Bücher. Ob dieser großen Verbreitung über die ganze Erde aber auch eine ebenso weite Benutzung dieses Buches in den Schulen entspricht, scheint mir zweifelhaft. Er sagt selbst, daß es nicht nur in den Schulen, sondern ubivis gebraucht werden könne. Es reizten besonders wol die Bilder — so unbegreiflich uns das jetzt bei ihrer Kleinheit und rohen Ungeschicktheit erscheinen mag. „Orbis pictus ist der Vater aller eigentlichen Jugendbilderbücher" sagt V. Strebel in Schmids Encyclopädie s. v. Bilderbogen. Man nam dieses Bil-

derbuch aber wol um so lieber, da man hoffte, daß die Kinder daran die Muttersprache lesen und nebenbei auch ein bischen Latein lernen könnten.

Es wäre nun interessant zu wissen, in welchen Schulen Deutschlands die Lerbücher des Comenius eingefürt gewesen seien. Da eine statistische Erhebung nicht da ist — (gewiss eine unendlich mühselige Arbeit!) — habe ich den 2. Band von Vormbaums Evangelischen Schulordnungen durchgesehen und gefunden, daß unter 24 Schulordnungen für Gymnasien von 1631—1699 nur 8 von ihnen Bücher des Comenius benutzten. Zuerst Moers 1635 nach dem Typus Lectionum in VI Legendi ratio ex Vestibulo; in V u. IV unter je 20 St. Latein je 4 St. Vestibulum — aber daneben Junii Nomenclator, Vossii Rudimenta, Erasmi Coll., Catonis Dist.*) — Landgr. Hessen 1658 beginnt in VII mit Vocabularium und Rudimenta, in VI mit Etymologia und lässt dann hier und in V das Vestibulum folgen, in IV die Janua nebst Colloq. Helvici u. Disticha Catonis. — Hanau 1658 „gleiche Methodum wie Straßburg" in der ersten (untersten) Klasse Vestibulum, in der zweiten Janua neben Terentius, Virgilii Ecl., in der dritten Janua neben Aemilius Probus, Cic. epp., Virg., Horat. — Nürnberg 1699 in VI Vestib. neben Camerarii lib. mem., Colloq. Corderi. In V Rudimenta Speccii! s. unten. Exercitium ex Rombergio, Diebus Jovis et Veneris Vestibulum Com. cum analysi et constructione. (also 2 St.!) — Hinzufügen kann ich noch Gotha 1643 und Eisleben 1656, wo Vestibulum in Quarta (auch Tertia) und Janua in Secunda gebraucht wurden, in Gotha auch Vocabularium majus secundum Comenium. Dieser gilt als „Autor" neben Erasmi und Vivis colloquia, in Eisleben neben Rhenii Tirocinium und Corderii colloquia und nach voraufgehendem Donatus.

Danach kann man doch nicht sagen, daß an diesen Anstalten nach der Methode des Comenius unterrichtet sei. Das Atrium

*) Wunderbarer Weise ist in III und II Orbis pictus angesetzt, was doch erst nach 1657 geschehen konnte. Warscheinlich hat ein Lerer beim Erscheinen des Buches sich und seinen Tertianern und Secundanern damit ein Vergnügen gemacht.

fand ich nirgends, dem Vestibulum und der Janua ist nur einiger Raum neben den üblichen Lerbüchern der alten Methode zugestanden, wärend Comenius sagte (S. 66) alii libri non permittendi. Das charakterisirt die Art, in welcher Comenius in die Schulen eingedrungen ist. Ob außer dem oben S. 80 erwänten Versuch auch anderwärts solche gemacht worden sind, seinem Systeme ganz zu folgen, ist mir nicht bekannt. Die große Menge der Lerer wurde nicht dafür gewonnen; sie suchte an dem Alten festzuhalten. Aber die publica autoritas (s. S. 64), d. h. das heftige Verlangen des aufgeregten Publikums, auch vieler angesehener Männer und Fürsten, von der carnificina memoriae abzulassen und eine bessere Methode zu benutzen — als solche leuchteten die schlagenden Axiome des Comenius allen ein — nötigten, der öffentlichen Stimme (oder herrschaftlicher Anordnung) nachzugeben und ein bischen Comenius in die Schulen einzulassen, um sagen zu können: Ja, wir unterrichten auch nach ihm. Die wenigen ihm zugestandenen Stunden hinderten ja nicht, der Hauptsache nach bei dem Alten zu bleiben; ja, sie konnten eine gewisse muntere Abwechselung bieten, die man sich gefallen ließ, one Gewicht darauf zu legen. Die Schüler hatten wenigstens die Bücher in Händen und durften zuweilen hineinsehen. Welche von den beiden Ausgaben aber benutzt sei, ob die ältere von 1631 u. 33, oder die Novissima von 1648, lässt sich nicht feststellen; warscheinlich hielt sich die ältere im Gebrauche.

Nun kam aber 1657 die neue Sturzwoge des Orbis pictus über die alten Herrn. Die Magdeburger Schulordnung von 1658 fürt ihn ein. „Nach dem Schreiben und Rechnen Orbis sensualium pictus, also daß man zum wenigsten in jeder Schule ein Exemplar desselben habe und alle und jede Knaben, ehe sie anheben die lateinische Sprache zu lernen (!), sie mögen zum Studiren tüchtig sein oder nicht, die Generalia aus dem Anfange und Ende, item die capita von Gott und seinen Werken, von Tugend und Laster teutsch zum öfteren vorlese, und diejenigen, so das Buch wegen Armut selbst nicht kaufen können, die wenigen Blätter, so hievon handeln, abschreiben lasse“. Dann Latein mit Colloquia Reyheri, Donatus, Gram. Schmidii, Excerpta aus dem Terentio, Plauto, Cicerone. Also als deutsches Lesebuch; das Latein geht seinen alten Gang. Dagegen erhält der Orbis in diesem ein be-

scheidenes Plätzchen durch die Güstrowsche Sch. O. 1662. In VI. 2—3 Vocabula. Samstags Evangelien und Episteln deutsch und lateinisch (lesen). V. Proverbia Salamonis, auch sollen die Paradigmata Declinationum et Conj., dazu was am Ende des Donats von Kirchmann colligiret, auch aus dessen Florilegio die leichtesten sententiae und des Comenii Orbis pictus „füglich" gebraucht werden. IV. Colloquia Corderii, Disticha Beustii, Catonis, Sententiae Kirchmanni u. s. w.

Etwas mer geschah noch 1704 in der Waldeckschen Sch. O. „Man muss mer durch Paradigmata und Exempla aus dem Autore (es sei der Orbis pictus in VII, Castalionis Dialogi in VI., des Cornelii Nepotis in V oder ein anderer), als durch Regeln den Kindern alles, was ad Grammaticam gehört, suchen deutlich zu machen und wol zu imprimiren". Als besondere Weisung für VII: „Man soll den Orbem pictum dergestalt tractiren, daß der Präceptor den Inhalt kürzlich erzäle und darauf einen Periodum nach dem anderen lateinisch und deutsch etlichemale vorlese und nachlesen lasse. Dabei sollen Declinationen und Conjugationen durch die aus dem Orbe picto genommenen Wörter exercirt werden". Wenn dabei unter Berufung auf Ratichius gemant wird „die Purität des Latein zu waren", so erkennt man, daß die Absicht war, die principielle Methode Ratkes nicht sowol mit dem Terenz, als vielmer mit leichteren, dem kindlichen Alter entsprechenden „Autoren" in Anwendung zu bringen.

In den „Beiträgen zur Gesch. der Halleschen Schulen" 1851 fürt Eckstein S. 25 an, daß auch noch 1720 nach dem Lerplan des Reformirten Gymnasiums Quintus docet Declinationes et Conj., Vestibulum seu Januam Comenii, vel (!) Nomenclaturam. Quartus Grammaticam latinam, Orbem pictum, Colloquia Corderii. Daß Orbis p. über die Janua gestellt wurde, ist nicht verständlich.

Es ist möglich, daß die Lerbücher des Comenius im Privatunterrichte, der damals ser häufig erteilt wurde, viel benutzt worden sind; daß sie in den Schulen, auch da, wo sie eingefürt waren, eine Reform der Unterrichtsmethode herbeigefürt hätten, lässt sich, so weit ich gesehen habe, nicht sagen. Wie kam es, daß ein so großer Pädagoge, der mit so feurigem Eifer, mit einer so hingebenden, tief

religiös geweihten Liebe zum Jugendunterrichte, mit einer unsäglichen Mühe und nicht ruhenden Anstrengung und auch bedeutenden Gelersamkeit und weiten wissenschaftlichen Bildung arbeitete, dennoch keinen wirklichen, keinen dauernden Erfolg gewann? Der Grund wird treffend von Jul. Brögel in Schmids Gesch. der Erziehung S. 255 ausgesprochen: „Wie groß ist doch auch (wie bei Ratke) bei Comenius die Kluft zwischen dem, was angestrebt und verheißen wird, und den Mitteln, die vorgeschlagen werden. Wie weit bleibt hinter dem Ideal, das sein heller Geist erleuchtete, die Ausfürung zurück“! Das ist es, dem wir in der Geschichte der Pädagogik so oft begegnen: die herrlichsten, psychologisch packenden Ideen, und eine gänzlich oder stark verfelte praktische Ausfürung derselben! Und es ist tragisch, daß gerade dem Pädagogiker, den wir als unsern größten Heros vereren und um der Fülle und Tiefe seiner Ideen willen vereren müssen, dieses Geschick durch jene eigene Schuld hat treffen müssen. Es ist ihm noch nicht einmal das beschieden gewesen, was doch den unter ihm stehenden Ratke, wenn auch wider seinen Willen, zuteil ward, daß andere seine Ideen mer den gegebenen Umständen entsprechend zur Ausfürung zu bringen sich bemühten und wenigstens zeitweilig Bestimmteres damit erreichten. Vergeblich sehen wir uns nach einer Fortentwicklung der Didaktik des Comenius um. So ist das Wort, das Ziegler in Gesch. der Päd. S. 164 ausspricht, faktisch richtig: „Über die Größe einer Leistung entscheidet auf dem Gebiete der Praxis immer auch der Erfolg mit, und ein solcher hat sich doch nur sporadisch an den Namen des Comenius geknüpft“. Und das. S. 166. „Wenn man die Methoden und Lerbücher von Ratke und Comenius lediglich als Hülfsmittel für das Lateinlernen ansah, so war es mer eine Verschlimmbesserung. Sie wirkten im höheren Schulwesen tatsächlich mer zersetzend als aufbauend und neues schaffend“. — „Im achtzehnten Jarhundert war der so berümte Mann ziemlich vergessen“. Brögel a. O. S. 310.

Dennoch haben beide Didaktiker nicht vergeblich gelebt und gewirkt. Sie haben zu einer Zeit, wo die Lererschaft in einem trockenen Formalismus erstarrt war, das pädagogische Denken an- und aufgeregt und einen Samen ausgestreut, von dem spätere Zeiten, oft one von dem Säemann zu wissen, noch geerntet haben.

Aber wie oft werden Ideen gefunden, ausgesprochen und mit Begeisterung gepriesen, auch Ausfürungen in verschiedenen Weisen in Angriff genommen; und doch kommen sie nicht zur Verwirklichung, weil der praktische Weg dazu nicht getroffen wird. Das war bei diesen beiden schon deshalb nicht möglich, weil die pädagogischen Ideen an andere überhaupt unausfürbare Ziele angeknüpft waren. Daher finden wir von den durch Ratichius und Comenius hervorgerufenen Bewegungen, so ungewönlich groß sie waren, keinen Faden zur Fortsetzung der Entwicklung der didaktischen Technik. Der Gewinn, den wir von ihnen haben, ist eben nur eine Fülle von anregenden Ideen, theoretischen Axiomen. Wir werden in der folgenden Geschichte ihre Gedanken oft genug wieder auftauchen sehen.

Die durch Ratichius und Comenius hervorgerufenen Bewegungen waren eine zeitlang gewaltig brausende Wogen auf der Oberfläche, die weite Tiefe dagegen, nur wenig von ihnen geschüttelt, verharrte in der Ruhe ihrer Traditionen. Diese Stabilität dauert bis in das 18. Jarhundert, ja in ihren Resten bis in den Anfang des unsrigen; das werden uns die bis dahin sich immer wiederholenden Klagen über den „Schlendrian“, die „Gedächtnismarter“ beweisen. Aber innerhalb dieser Masse bilden sich Strömungen, die nicht so in die Augen fallen, doch eine ruhige Fortbewegung haben, die immer weiter um sich greift und sich als eine zusammenhängende, oft freilich nur in Gegensätzen auf einander folgende geschichtliche Entwicklung erweist. Diese Geschichte der Wirklichkeit des höheren Schulwesens rücksichtlich der Unterrichtsmethode, die nicht nur in und durch Theorien sich bemerklich macht, sondern in der Praxis eine eingreifende, weiter sich verbreitende und dauerndere Geltung gewinnt, ist eben aus den Schulbüchern zu entnemen, zu denen die Verfasser in Vorreden oder in Abhandlungen auch die allgemeinen Grundsätze darzulegen pflegen, die sie geleitet haben. Das sind dann aber mer nur Begründungen des praktisch schon Ausgefürten oder auf seine Ausfürbarkeit Geprüften. Diese praktischen Methodiker gehen nicht von Theorien aus und denken nicht an umstürzende Neuerungen, sondern sie pflegen das Bestehende näher ins Auge zu fassen, seine berechtigten Seiten anzuerkennen und nur die Mängel

aufzusuchen, einzugestehn und eine Besserung dieser zu unternemen. Sie sind es deshalb, von denen die Reformen in der Wirklichkeit herbeigefürt werden.

Der erste Methodiker dieser Art im Anfange des 17. Jarhunderts ist Johann Rhenius. Er kam zuerst auf den Gedanken, dem Schulbuche eine planmäßige, der bestehenden Aufgabe entsprechende methodische Anlage zu geben. Denn die alten Mittel, das zu Lernende in der Form der Frage und Antwort, oder in mnemonischen Versen zusammenzustellen, was immer nur auf bloße Gedächtniseinprägung ausging, kann man nicht wol eine Methode nennen. Die Schulbücher bis in das 17. Jarh. boten überhaupt nur das bloße Substrat des Unterrichts, den Lese- und Lernstoff dar, die methodische Behandlung desselben war ganz dem Lerer überlassen. Wenn wir oben zeigten, daß die reformatorische Schule mit der „natürlichen Methode" begann, so ist dort gleichfalls gezeigt, daß sie aus dem Leben heraus, sachlich den Schulen auferlegt, nicht aus principiellem pädagogischem Bewusstsein gewält und ausgestaltet wurde. Die didaktischen Manungen in den Schulordnungen halten sich in den allgemeinen Ausdrücken „Munterkeit, Freundlichkeit, nicht Poltern und Zuschlagen", Bestimmungen über das Maß und die Reihenfolge des Stoffes, allenfalls über Benutzung der Schultafel zur Veranschaulichung des Lernstoffes. Weitere Überlegungen, in welcher Weise die jugendlichen Geister zu leiten seien, um den Lerstoff mit eigener Geistestätigkeit aufzufassen, mit Verständnis in ihn hineinzukommen, finden sich nicht. Das ist ja allerdings die Hauptaufgabe des Lerers selbst. Aber wenn ihm das Stoffbuch gar keine Anregung dazu bietet, verfällt er leicht in die bloße Gedächtnisarbeit. Jene Anregungen in einem Lerbuche zu geben, bemühte sich, wie gesagt, zuerst Joh. Rhenius.

In der allgemeinen Geschichte der Pädagogik pflegt er wenig oder gar nicht berücksichtigt zu werden. Auch Eckstein Lat. u. Griech. Unterr. S. 99 begnügt sich damit, ihn als „einen Anhänger Ratkes" und seine Lerart als eine „einfachere (?) und naturgemäßere" zu bezeichnen. Ob oder in wieweit jenes zutrifft, werden wir weiterhin sehen. Jedenfalls hat Rhenius seine methodischen Bestrebungen und seine Ausarbeitung und Ausgabe von Lerbüchern angefangen, bevor er Ratke kannte, was erst 1613, wo dieser in Weimar

war, geschehen ist. Schon 1611 hatte er gleichzeitig, aber doch nach längerer voraufgegangener Arbeit, veröffentlicht: Donatus Latino-Germanicus, Compendium Latinae Grammaticae und Grammatica latina major. Mit diesen drei Büchern stellt er den Gang des grammatischen Unterrichts von der untersten Stufe an dar und bekennt sich damit im Principe als einen Anhänger des herkömmlichen grammatischen Unterrichtsganges, was zu dem Gange, den Ratke einschlagen wollte, in geradem Gegensatze steht.

Er war nicht der erste, der den Donat mit einer deutschen Übersetzung verband (schon G. Rollenhagen 1604), aber er erklärte damit, daß er diesen noch nicht gewönlichen Schritt billigte. In einem Anhange ließ er drucken: Facilis methodus instituendi et exercendi puerum, welche Schrift 1613 besonders, 1614 unter Titel Paedagogia gedruckt und 1617 in Methodus institutionis nova quadruplex als erster Teil aufgenommen wurde.

Der Donat ist in klein 8⁰. mit großen Lettern recht übersichtlich gedruckt.

Quot sunt Partes Orationis?

Wieviel sind Partes Orationis?

Octo, achte: Nomen u. s. w. Darüber 2 Seiten. Dann Declinationen, vorauf jedesmal ein Typus der Endungen, reichliche Paradigmata immer vollständig mit dem Deutschen. Zur 1. Decl. Mensa der Tisch, Penna die Feder, Aqua das Wasser. Unter jedem Paradigma eine Reihe von entsprechenden Wörtern, die declinirt werden sollen, aber nicht aus dem Kopfe, sondern mit Hinblick auf den Typus. s. unten. Adjectiva, declinirbare Zalwörter in vollständigen Paradigmen. Darauf 2 Seiten Exempla conjunctarum Decl. Mea mater . . Bona arbor. Meus pater . . . magnum mare . . . Mit hic, haec, hoc, is, qui, unus . . alius . . duo. Regulae usitatiores de Genere Nominum kurz und übersichtlich auf 3 Seiten. Pronomina, jedes bis zu Quivis vollständig durchdeclinirt. — Verba. Nach einigen Vorbemerkungen eine Übersicht über die drei Präsensstammzeiten aller 4 Conjugationen Sum, Amo, Doceo, Lego, Audio, jede Form mit Übersetzung. Dann einige Erklärungen: „Wie kann man wissen, wie im Activo Praesens u. Imperfectum Conjunctivi recht zu verdeutschen sei? . . . Wie machet man im Lateinischen einen Optativum? Man

setzet Utinam zum Conjunctivo". Von der Bedeutung etlicher Modorum: Über die Formen des Imperativs (ganz treffend). De Conjunctivo: 1. in Imperando, Prohibendo, Precando, Optando . . . Cum Dieweil und Als. Was ist ein Modus Potentialis? Permissivus? Conjug. periphr. in allen Personen. De Anomalis: gaudeo, fido, fero, eo, fio, possum, prosum, volo, nolo, malo alle vollständig durchflectirt mit dem Deutschen. Defectiva, deren gebräuchliche Formen; memini, odi, novi, coepi durchflectirt. Impersonalia: Me oportet Ich muß, Te oportet Du must u. s. w. „Also auch Me pudet, poenitet" u. s. w. Impersonale Passivae vocis: Amatur man liebet, amantur u. s w. in den dritten Personen. De Participio. De Adverbio, Praepositione, Conjunctione, Interjectione. Vier Seiten Verba in den vier Stammformen. Die zalreichen vollständig ausgedruckten Paradigmata sollten einem wiederholten L e s e n dienen, durch das sie nach und nach in das Gedächtnis kämen. Dann auf 11 Seiten elementarste Syntax, d e u t s c h e r Text mit lateinischen Beispielen. Zum Schluſs vollständigere Genusregeln. — Beigegeben sind 11 Seiten „Exercitationes" d. h. lateinische und deutsche Formulae (dies der übliche Name für Beispiele oder Übungssätze) unter den Überschriften Indicativa, Imperativa, Conjunctiva, Infinitiva Activi; ebenso Passivi. Z. B. No. 1. Amo te et patrem tuum. 12 Sätze. Germanica; Ich liebe dich, denn du liebest mich. Meine Mutter liebet deine Schwestern, aber dieselbe (illae) lieben sie (eam) nicht. 11 Sätze.

Für die zweite und die folgenden Stufen soll dienen Compendium lat. Gram., in quo p r a e c e p t a pueris e d i s c e n d a maxime perspicua brevitate omnia continent. Wie der Donat für die Formenlere fast nur Paradigmata, so enthält das Compendium nur die praecepta dazu auf 97 und eine Syntax auf 62 Seiten.

Bei dem Donat ist es offenbar darauf abgesehen, die Schüler möglichst schnell zu dem Verständnisse einer f r e i e n S p r a c h e, wie sie etwa aus ihren eigenen Gedanken hervorgehn könnte, zu bringen. Rhenius verlangt deshalb, wie er oft hervorhebt, daß die Schüler den Donat nur „utcunque" lernen sollen. Die festere Einübung weist er der folgenden Klasse zu, für die er das entsprechende Lerbuch herausgab.

Dieses fürt den Titel Tirocinium latinae linguae, facillima ratione pueris commonstrans usum Declinationum et Conjugationum, nec non communiorem Regularum Syntaxeos, accommodatum iis, qui paradigmata Donati jam utcunque tenent et Regulas de Genere Nominum ediscunt. Auctore M. Johanne Rhenio. Lipsiae 1613.

In der bei dem Donat, dann als besondere Schrift veröffentlichten Darlegung seines methodischen Planes erklärt er, daß seine Neuerung darauf hinausgehe, mit dem grammatischen Unterrichte eine Art von inductivem Verfaren zu verbinden. Er lässt es bestehn, daß mit dem Donat begonnen werde; aber die Formen sollen durch fleißiges Lesen der Paradigmata mit der deutschen Übersetzung und durch Nachbildungen an dem vor Augen liegenden Typus nur so weit (tantisper) den Schülern bekannt gemacht werden, daß sie eine anschauliche Vorstellung (sensum) von ihrer Bildung und Bedeutung gewinnen und sie nach diesem Überblicke, dieser Durchmusterung unterscheiden und erkennen (recensere) können. Die weitere Einprägung in das Gedächtnis und die Übung der Anwendung soll dann unter fortdauerndem Hinblick auf die vorliegenden Paradigmen und Typen durch Induction geschehen. Es heißt: In singulis Declinationibus et Conjugationibus tantisper detineantur, donec per multa exempla unius cujusque formas seu terminationes distincte et expedite recensere possint. Pueri enim in institutione sensu potius quam ratione ducuntur ideoque ad singula eis inculcanda quamplurimorum exemplorum ἐπαγογῇ seu inductione opus est, donec ex his universalem quandam ideam imaginari possunt. Und dazu: Omnia, ad quae interrogati respondere nesciunt, eis in libro ostendantur. . . ut et videndo et audiendo facilius discant. Das sollte dann auch durch das Tirocinium geschehen, das die zweite Stufe des Unterrichts bildete. Von diesem wird unten ein Bild gegeben werden, wir wollen hier aber seinen Plan nach der Methodus institutionis nova quadruplex von 1614 erst weiter verfolgen, müssen jedoch vorab ein verunglücktes Zwischenstück betrachten, das in dem Ganzen des Planes keine rechte Stelle findet und seinem Grundgedanken nicht getreu bleibt.

Rhenius sagt: Paedagogo fideliter suadeo, ut mature suis discipulis e

Donato (die Beispielvocabulare zu Flexionsübungen) vel Nomenclatore inculcet usitatiora vocabula, praesertim de partibus corporis humani et quae ad victum et amictum pertinent; praeterea et Orationem dominicam, Symbolum, Oculi omnium, cum aliis illustrioribus sententiis. Parentes enim et quivis alii, qui puerorum profectus interdum explorare volunt, nihil nisi talia interrogant, et ex pueri responsionibus tum ut plurimum de tota Praeceptoris institutione et diligentia judicari solet. Aus diesen Worten geht hervor, daß es nur eine Concession an die gewönliche Meinung von dem Schulunterrichte war, die er irgendwie seinem Plane anzuhängen versuchte. Wärend das Triocinium schon sein sollte commonstrans usum Declinationum et Conj., ließ er daneben 1613 drucken: Praxis grammatica in Cathechismo latino D. Martini Lutheri ad primam institutionem puerulorum accommodata. Der Anfang dieses Buches lautet: Decem praecepta. Decem Zehen. Est Nomen Adjectivum, unius terminationis, Generis omnis, Indeclinabile, plurale tantum. Praecepta Gebot. Est Nomen, Nominativi casus, Pluralis Numeri, a Nominativo singulari Praeceptum das Gebot, quod est Nomen Substantivum, Generis Neutrius, 2. Declinat. wie Scamnum. Alle Wörter in um sind 2. Declinationis. — Primum Praeceptum. Das erste Gebot. Primus, a, um der erste, die erste, das erste Est Nomen Adjectivum trium terminationum, gehet wie Bonus, a, um. (Quale Adjectivum?) Comparabile, Superlativi Gradûs, Positivo caret, Comparativo Prior, prius, wie Fortior, us, vide Compend. pag. 12. Non nicht. Est adverbium negandi. Habebis du wirst oder sollt haben. Est verbum Personae secundae . . a verbo seu Themate Habeo ich habe oder achte, habui, habitum, quod est verbum Activum, quia desinit in O et habet Passivum in OR, ut Habeor ich werde geachtet, habitus sum, 2. Conjug. wie Doceo. U. s. w. den Catechismus hindurch! Dieser ist dann daneben als Catechesis Mart. Lutheri minor Germanice et Latine in usum discentium edirt 1613., indem auf der einen Seite das Deutsche, auf der Seite daneben das Lateinische gedruckt ist. — Das Buch ist dem Titel nach für die pueruli bestimmt, aber in dem Lerplane wird es im zweiten Halbjare in das Tirocinium eingeschoben, selbst noch auf der dritten neben Terenz. Longe hinc abeunt, qui Latinum Catechismum ediscendum proponunt iis, qui vix nuda Paradigmata didicerunt nec quicquam de sensu et usu Verborum intelligunt. Hac inani ostentatione imponitur tantum parentibus, qui si rem non intelligunt, melius edocendi sunt.

Man sieht hieraus, daß die Grundlage einer wirklichen Induction, welche die Reformatoren gehabt hatten, im Volke immer noch verbreitet war und in Schulen gepflegt, wenn auch nicht rationell ausgenutzt wurde. Aber zu den Fortschritten der humanistischen Unterrichtsweise stimmte das noch weniger als zu Anfang. Daher scheint das Buch auch gar nicht in Gebrauch gekommen zu sein. In dem Verzeichnisse der Werke des Rhenius bei Jöcher wird es nicht erwänt. Wir müssen es außer Betracht lassen; es ist ein übereilter Schritt, zu dem der Methodiker sich fortreißen ließ! So hat auch sonst wol sein Eifer den vollstän-

bigen Apparat zu feiner Lerweife zu schaffen, zu Eilfertigkeit und Vielschreiben fortgeriſſen.

Als die dritte Stufe nach dem Lerplane folgen die Terentiani. Diese cum Latino Catechismo exponant Terentium et repetant saepe Grammaticam et Tirocinium et phrases e Terentio ad modum Tirocinii multas componant . . . Omnes sententiae vel lectiones, quas pueri ediscere debent, diligentissime prius a Praeceptore ipso exponantur, resolvantur et aliquoties repetantur, ut id, quod memoriae mandandum est, sufficienter ab omnibus intelligatur . . Sic in una hora aliquot periodos facile et jucunde memoriae mandare poterunt, quas domi hora aliqua matutina deinde conjunctim ultro discent. (Ein Gedächtnisschatz lebendig freier Sprache, ein Stück der natürlichen Methode, Grundlage für Induction.) A meridie nihil memoriter recitent . . Omnino pueri domi debent esse ἀμέριμνοι, ut postea majore cum alacritate ad consuetos labores redeant . . . Praeceptor ad puerum Latino sermone utatur et difficiliora Germanicis verbis interpretetur. —

Die „Induction" des Rhenius ist alſo nicht die eigentliche, ſondern mer das, was man auch jetzt wol als an deren Stelle zu setzende ansieht, die Exempla nach den Regeln, hinter den Paradigmen. Wie ser er sich dem neueren Verfaren annähert, zeigen folgende Stellen: In qualibet Declinatione tam diu immorandum est, donec expedite omnium Casuum terminationes, etiam non servato casuum ordine, enumerare et quodvis oblatum exemplum (sc. Pirocinii) sine haesitatione ad eas accommodare queant . . . Alsdann: Quotiescunque tempus aliquod conjugarunt, semper eis usus hoc modo monstretur: Quid significat Ich liebe deinen Bruder, du liebest deinen Bruder, Mein Vater liebet deinen Bruder, deine Schwester? u. s. w. Et tabulae inscribantur talia exempla. Nihil molestius ac taediosius est ingenio humano, quam diu agitari ac macerari in ejusmodi rebus, quarum nullum usum aut fructum intelligas aut sentias. Quin immo ipsa anima rectae institutionis et maximum adjumentum felicis progressionis in artibus est Praxis praeceptionum, quae in analysi et genesi consistit . . Etiam usum et finem declinandi et conjugandi Praeceptor sedulo

demonstret Tironibus necesse est. Hujus autem rei nulla, ut mihi quidem videtur, commodior ratio vel ex ipsa natura erui potest, quam ea, quae in meo Tirocinio deprehenditur. Nam eo modo pueri non tantum declinationum et conjugationum formas cum jucunda quadam animi delectatione firmiter et distincte cognoscent, verum etiam quasi aliud agentes (d. h. mit dem Ausdrucke des Gedankens, des Inhalts der Sätze beschäftigt) generalem quandam γένεσιν latini sermonis et regulas syntacticas potiores omnes, quae ad γένεσιν pertinent (ἀναλύσεως enim regulae usu et exercitatione postea commodius addiscentur) intelligere et absque ullo labore ac taedio exercere incipient . . Praeceptori curae erit, ut quotidie ad similem modum eis multas latinas phrases ex Catechismo aut Epistolis aut Terentio (Gemeint sind die vielen dem Terenz entnommenen Beispiele des Tiroc.) in tabula praescribat et explicet atque ad regulas grammaticas accommodet, itemque declinandi et conj. exercitium perpetuo urgeat. Neque volo ut pueri ipsi modos ejusmodi effingant, sed ut Praeceptor multas tales Germanicas phrases suos discipulos interroget et simul in Tabula illarum efformandarum rationem eis praemonstret, ut ex regulis non tantum τὸ ὅτι, sed et τὸ διότι seu rationem cujusque intelligant ac sciant.

Dieses rationem cujusque intelligere meint Rhenius unter dem Ausdrucke γένεσις, wärend er unter ἀνάλυσις an die grammatisch analysirende, resolvirende Exposition denkt. Er versteht unter genesis, dem Schüler solle, nachdem er mit einem Teil der Formen bekannt gemacht sei, sie nur utcunque gelernt habe, an deutschen Beispielen die Bedeutung (usus et finis) der Formen verständlich gemacht und der dem entsprechende Gebrauch der lateinischen Form eingeübt werden. Zu diesem Zwecke waren in den Exercitationes des Donat auch deutsche Sätze gedruckt. Solche felen in dem Tirocinium, das nur lateinische Sätze enthält. Wie er aber doch das nämliche Verfaren auch bei diesem beabsichtigte, werden wir unten sehen. Es steckt darin etwas von dem Gedanken der späteren sog. genetischen Methode. Wenn er γένεσις mit seu compositio erklärt, so ist damit gemeint, Bedeutung der Form solle aus

ihrer Zusammenstellung im deutschen Satze erkannt und danach auch lateinisch geübt werden. Daß er damit dem grammatistischen Unterrichte eine ser verständige Reform brachte und ihn belebte und erleichterte, ist ihm von vielen seiner Zeitgenossen zugestanden. Man versteht diesen Schritt aber mer, wenn man die Misstände des üblichen grammatistischen Unterrichts dagegen hält, welche Rhenius in den folgenden Abschnitten auffürt. Longissime a vera instituendi ratione discedunt, qui a principio ad finem usque continua serie libros Grammaticos suis discipulis ediscendos proponunt et nuda recitatione Grammatices ita multos annos consumunt ac perdunt . . . Et tamen hic mos frequens est in scholis. . . Ut itaque, quae mea hic sit sententia, breviter exponam: Duum esse generum mihi videntur Grammaticae praecepta. Quaedam enim sunt necessario memoriae mandanda, . . quaedam vero crebra declaratione et repetitione, nec non declinandi et conjugandi exercitio (d. h. mit diesen zusammen, wie es im Tirocinio geschieht) familiaria reddenda sunt. Es wird an einer Reihe von Regeln das Verfaren gezeigt. Dann folgt ein Kapitel über Styli exercitium. Bei diesem novem potissimum vulgo peccari solent. Darunter: 1. Quod eo usque differtur totum hoc exercitium, donec pueri praecepta Grammaticae aut omnia, aut maximam saltem partem et quidem absque intellectu memoriae mandarunt. (Vgl. unten Muzell.) 3. Quod dictata aliqua materia pueruli sibi ipsis relinquuntur et proprio Marte rem aggredi jubentur, absque praevia commonstratione praeceptoris. 4. Quod nimis rara solent esse talia exercitia. Nam pleraeque horae recitatione Etymologiae, Syntaxeos, Prosodiae consumuntur, paucae interdum etiam expositioni et resolutioni Catonis, Terentii et similium libellorum tribui consuerunt. Ipsa vero Genesis seu Compositio, quasi non p r a e c i p u u s s c o p u s sit praeceptionum Grammaticarum fere negligitur, cum tamen sine exercitio styli praecepta Grammaticae mortua sint neque ullius usus. (Vgl. unten bei Kühner u. ff.) 5. Quod incipientibus non nisi Germanica latine vertenda proponuntur, cum tamen multas ob causas puero longe facilius et utilius sit ab ignotiore lingua procedere ad notiorem, id est a Latina ad Germanicam. u. s. w.

Diesen Sünden setzt Rhenius entgegen: 1. Quamprimum puer declinandi et conjugandi rationem utcumque didicit et jam doctrinam de Genere etiam incipit, statim ei proponatur Tirocinium (in welcher Weise s. unten) . . ut paulatim ita ratio γενέσεως etiam puero innotescat. 2. Loco repetitionis puer quotidie partem aliquam Tirocinii vel domi vel in schola in linguam vernaculam transferat. (3) . . . 4. Quando ejusmodi formulae (Einzelsätze wie sie das Tirocinium hat) pueris aliquo modo familiares factae sunt, rectissima via etiam ad Germanica in latinum sermonem transferenda transiri potest; ita tamen, ut cum Tabulae inscriptae sunt phrases Germanicae, pueri nequaquam taciti relinquantur, sed praeceptore singulos interrogante, verbaque recte ordinante, componant eas clara voce, ut omnes simul τὸ ὅτι et τὸ διότι intelligant, ipseque praeceptor latinam etiam versionem Tabulae inscribat. 5. Cum aliquantisper sic exercitati fuerint, ut etiam proprio Marte tandem aliquid aggredi posse videantur, non errabit praeceptor, si interdum dictata aliqua faciliore materia aut phrasibus Germanicis pueros ipsos vires suas experiri sinat. Ut tamen hoc sine molestia fiat, praeceptor eis prius Germanicas illas phrases construat et ad regulas synt. applicet . . E. g. Wir wollen euerm Vater die folgende Woche einen langen Brief schreiben. Haec ita ordinanda sunt: Wir wollen schreiben (?) Scribemus. Was? Einen langen Brief longam epistolam. (Nach dem verbo folget ein Accusativus, wenn man fraget Wen oder Was.) Wem? Euerm Vater. vestro patri (Ein jeglich Wort hat einen Dativum nach sich, wenn man fraget Wem?) Wann? Die folgende Woche. sequente septimana. (Wenn man siehet auf die Frage Wenn oder zu welcher Zeit? so stehet das Nomen temporis in Ablativo.) — So wird Construction von Finalsatz, Acc. c. Inf. u. a. erläutert. Dinge, die damals im elementaren Schulunterrichte etwas Neues waren!

Das letzte Kapitel handelt de Autoribus Latinis explicandis. Er tadelt, daß man zu Vielerlei gleichzeitig zu lesen pflege. Den Anfängern genüge sein Tirocinium, Catechismus latinus, dicta Evangelica; der folgenden Stufe Colloquia Corderii et Teren-

tius, quibus interdum aliqua Epistola Ciceronis addi potest. Dann folgt Modus in Graeca Grammatica docendus und darauf Adolescentum studia. Diesen weist er zu totum Terentium, Fabulas Camerarii (Hae enim propter sermonis difficultatem Tironibus nequaquam conveniunt.), libros aliquot epistolarum Ciceronis, ejusdem officia et faciliores orationes, Muretum, Ovidium, Virgilium, Horatium. Weiteres darüber liegt uns fern.

Als die Methodus nova schon fast im Drucke vollendet war, erhielt Rhenius eine in kurzen Sätzen abgefasste Schrift des verstorbenen Johannis Lippii philosophi „Canones in studiis et victus ratione observandi“, die er seinem Buche anhing. Warscheinlich weil er darin das Princip ausgesprochen fand, das er bei Ausarbeitung seiner Lerbücher verfolgt hatte und das er seiner Methodus als Motto hätte vorsetzen können. „Generalia Memoriae subsidia: Primum est plena rei intellectio. Memoria enim sine praeeunte vera rei intellectione est moria“. Denn darauf geht seine Methode hinaus: nach einer vorläufigen Bekanntschaft mit dem Gegenstande, oder um es mit einem Herbartschen Ausdrucke zu bezeichnen, nach einer bloß sachlichen „Darbietung“, auch von Formeln für Ausdruck besonderer Gedanken, den Schülern ein klares Verständnis der Sprache zu geben und damit erst die gedächtnismäßige Einprägung zu verbinden. Das war in der Tat sowol der natürlichen Methode der ersten reformatorischen Schule, als auch noch mer der herrschenden Grammatik gegenüber ein neues methodisches Princip.

Die Hauptabsicht des Rhenius ist, den grammatischen Unterricht der unteren Klassen, den er an sich festhalten will, doch so methodisch umzugestalten, daß er eine richtige Vorbereitung auf das exercitium stili werde. Dieses trat, worauf oben merfach hingewiesen ist, erst auf einer oberen oder mittleren Stufe ein, und dann sogleich als Imitation des gelesenen Schriftstellers in zusammenhängender Darstellungsform. Das war keine unverständige Forderung gewesen, solange noch der reformatorische Lerplan in voller Geltung war. Denn die Aufname eines umfangreichen Sprachmaterials nach der natürlichen Unterrichtsmethode, wobei gelegentlich auch manche Formel mündlich variirt wurde, die Übung lateinische Worte des Lerers zu verstehn und manche gewön-

liche Gedanken lateinisch auszudrücken, schuf eine gewisse unmittelbare Sprachfertigkeit, der man jene Forderung one weiteres zumuten konnte. Aber die specifisch humanistischen Grammatisten fassten die Manung Melanchthons, ut acerrime pugnent, ut juventus ad regulas grammaticas assuefiat, einseitig und ließen die andere Seite, die Melanchthon als bestehend und selbstverständlich vorausgesetzt hatte, fallen oder verkümmern, so daß die vulgaria peccata eintraten, die Rhenius rügt. Er will nicht etwa zu der älteren Methode zurückkeren, obgleich er sie auch mit zu nutzen weiß, sondern er sucht die Besserung innerhalb des Bestehenden. Der Unterricht bleibt seinem Wesen nach der grammatische, aber die Memoria erhält eine innerliche Belebung praeunte vera rei intellectione, durch die ratio *γενέσεως*.

Danach wollen wir nun das methodische Lerbuch, das Tirocinium, näher betrachten. Es ist nicht für den ersten Anfang des Unterrichts bestimmt, wie unsre Sextaübungsbücher, sondern es setzt die oben geschilderte Donatklasse voraus. Es setzt sich also gewissermaßen an die Stelle, die in der Kursächsischen Sch. O. oben S. 32 bezeichnet ist mit: „wenn das vollendet ist, soll mans wieder von vorn anfahen", in der Württemberger Sch. O. S. 39 unter tertia classis, in dem Lerplane des Braunschweiger Martineums S. 47 mit: Repetitio etymologiae und etymologiae fusior doctrina a d d i t a s y n t a x i quoque. Es beginnt mit der (abgedruckten) R e g e l über die C o n g r u e n z mit Anschluss an die C o n j u g a t i o n; die gesamte Declination wird als bekannt vorausgesetzt. Die Überschrift des ersten Stückes ist Sum, es, est. sumus, estis, sunt. d. h. dieses Paradigma des Präsens muss gelernt sein. Darunter stehen l a t e i n i s c h e Sätze (Formeln) in Zeilencolumnen unter einander: Sum bonus Christianus, vel Ego sum b. Chr. Es bonus puer, vel tu es b. p. Meus pater est bonus vir, Mea mater est bona mulier. Mea soror est bona. — Hic piscis est bonus. Haec cerevisia est bona. Hoc vinum est bonum. . . Omnis homo est peccator. Sumus miseri peccatores. Estis mali pueri. Meus frater est bonus et diligens. Mea soror est bona et diligens. Meae sorores sunt bonae et diligentes. . . Cur non es bonus et diligens? Cur non estis boni et diligentes? . . Quis est hic vir? Quae

est haec mulier? Omnis homo est mortalis. Omnes homines sunt mortales. Omne animal est mortale. Quidam homines sunt mali. Quaedam mulieres s. m. Quaedam animalia s. m. . . Tu es melior et diligentior, quam alii tui condiscipuli. Nos sumus meliores et diligentiores, quam vos. Meae sorores sunt meliores et diligentiores, quam tuae sorores. Hoc animal est melius, quam illud. Haec animalia sunt meliora, quam illa. Tuus frater est optimus in nostra schola. Tu es optimus et diligentissimus inter tuos condisciPulos. Dazu: Ubi jam est tuus pater? Meus pater non est domi. Mei fratres jam sunt in schola. Estne pater tuus intus? Estne mater tua intus? Meus frater est foris. Die Beispiele dieses Stückes, von denen nur so viele ausgewält sind, als nötig waren um das methodische Bild zu geben, füllen $3^1/_2$ Seite klein 8°. Man beachte, daß neben den verschiedenen Verbalformen von Sum zur Unterweisung in der Congruenz nicht nur Adjectiva, und zwar auch im Comparativ und Superlativ, sondern auch Pronomina verwandt, und daß andere Ausdrücke, wie mit cur, ubi, quam, in, inter, intus, domi, foris und die Frageform mit ne nicht gescheut werden. In derselben Weise stehen dann Beispiele unter jedem Tempus und Modus von esse, deren Paradigmen übergeschrieben sind. Ich will davon nur einzelne anfüren, um zu zeigen, wie immer mer neue Wörter und Ausdrucksformen herbeigezogen werden, welche nicht grammatisch erklärt, sondern nur mit der deutschen Übersetzung in dem Zusammenhange des Satzes gemerkt werden sollen. Impf. Cur non eras heri in templo? Ante hoc tempus quotidie eramus apud parentes tuos. Prf. Hodie non fui in schola, nec tu fuisti in ea. Hesterno die fuimus in horto vestro. Plusq. Heri non fueram in templo, igitur non eram etiam felix. Fut. Cras mane ero apud te, volente Deo. Hic puer erit aliquando vir doctus et utilis multis hominibus, quia est pius et diligens. Imperativus: Mi fili, es bonus et diligens, sicut semper fuisti bonus et diligens. O vos pueri, omnes este pii et diligentes, quemadmodum etiam parentes vestri fuerunt pii et diligentes ex juventute sua. — Vor den Conjunctiven stehen die Regeln über Accusativ des Objects und „Wann vorhergehet, Ich bitte (rogo),

ich vermahne (hortor), so folget ut mit dem Conjunctivo". Dazu die Hauptregel über consecutio temporum. Nach Praesens: Si rogatis me, ut sim diligens in studiis meis, libenter ero pius et d. Pater serio hortatur sororem nostram, ut sit pia et obediens suis praeceptoribus. So weiter nach Futurum, Imperf., Perf., Plusquampf. Aliae formulae Conjunctivi: Sis bonus et diligens. Simus boni et obedientes nostris praeceptoribus. Ne sis negligens. Noli esse negligens. . . Si essem in schola, possem discere aliquid. Si esses bonus et diligens, fieres aliquando vir doctus. Si heri fuissem domi, vidissem fratrem tuum. Si fratres tui non fuissent negligentes in suis studiis, potuissent discere multa, quae non didicerunt. Si fuero diutius apud te, docebo te haec omnia. (Das Fut. exact. wird in den Paradigmen des Donat als Conjunctivus Futuri aufgefürt.) Utinam sis bonus et diligens. Utinam frater tuus esset apud me. Utinam heri fuissem in horto nostro, ut vidissem fratres tuos. Nescio an hic puer sit bonus . . Nescio an heri fueris in schola. Nescio ubi vos jam sitis. Nescio quis sit hic vir. Quis non libenter esset in schola, si tot sancti Angeli sunt in ea? Video (audio) quod sis valde negligens. Vide ne sis negligens in studiis. Non dubito, quin sis bonus et diligens. Cum sis bonus et diligens, merito amaris a tuis parentibus. Cum heri essem (fuissem) cet. . . . Infinitivus. Regulae: Wann vorhergehet Ich höre, Ich sehe, Ich hoffe und dergleichen, so folget gemeiniglich ein Accusativus mit dem Infinitivo. Und hernach wird derselbe Accusativus resolvirt in Nominativum, der Infinitivus aber in Conjunctivum, und setzet man das Wörtlein Quod oder Ut darzu. (Eine aus dem Spätlatein herübergenommene Satzbildung, die damals als zulässig angesehen wurde.) Phrases aus dem Praesenti. Audio te esse bonum puerum, id est, audio quod tu sis bonus puer. So 7 Sätze. Perf. Scis me semper fuisse tuum amicum, i. e. scis quod ego semper fuerim tuus amicus. 9 Sätze mit credo, video, audio. Fut. Spero me cras futurum esse tuum convivam, i. e. spero quod ego cras futurus sim tuus conviva. 8 Sätze.

In derselben Weise folgt dann die Einübung der vier Conju-

gationen. Wie sich unter Sum der Inhalt der Sätze hauptsächlich um das fromm, gut, fleißig sein und das bitten und ermanen dazu dreht, so handeln die Sätze zur 1. Conjugation vorzugsweise von dem Lieben Gottes, der Eltern und Geschwister, der Lerer und Freunde und dem Ermanen dazu, die zur 2. Conj. von dem Leren, (auch mit doppeltem Acc.), Sehen und Antworten, wie es der Knabe innerhalb und außerhalb der Schule erlebt, und von dem misereri Gottes und der Menschen; die zur 3. Conj. von dem legere, scribere, mittere, afferre, accipere von Briefen, Nachrichten, täglichen Bedürfnissen und von dem loqui mit andern, die zur 4. Conj. von dem audire, venire und ire und von dem experiri im Kreise des Schülerlebens. Die Sätze sind von der nämlichen Einfachheit, wie die oben ausgezogenen, meistens von einer oder zwei bis zwei ein halb Zeilen des kleinen Formats; selten längere Perioden. Es wiederholen sich bei jeder Conjugation die Sätze mit ut, Conjunct. imperat., Conditionalis, utinam, nescio, dubito an, vide ne, non dubito quin, cum c. Conj., acc. c. inf., (auch visus sum mihi c. inf. in den 3 Pers. Sing. u. Plur.) directe und indirecte Fragen, und die vielen Adverbia oder adverbialen Ausdrücke. Die Sätze werden weiterhin zwar nicht länger, aber inhaltreicher, namentlich sind darunter eine große Menge von Sentenzen, aus alten Schriftstellern und auch neueren, oft in Versen, z. B. Otia dant vitia. Honores mutant mores, sed raro in meliores. Justitia et pietas tutae sunt principis arces. Ubi multum crucis, ibi multum lucis et consolationis. Bernh. Oratio afflicti cordis dulcissima musica est in auribus Dei. Lutherus. Non audet stygius Pluto tentare, quod audet Effrenis monachus plenaque fraudis anus. Aen. Sylv. Corpus, opes, animam luxu Germania perdit. Phil. Mel. Zuweilen mit entsprechender sententiöser Übersetzung. z. B. Lupus pilum mutat, non mentem. Art läst nicht von Art. Nocet emta dolore voluptas. Süße getrunken, saur bezalt. Weiterhin auch andere Sätze aus Cicero, Cäsar, Livius, Sallust, Tacitus. Auch Sprüche aus der Bibel und aus der Dogmatik. Cavete, ne corda vestra graventur crapula et ebrietate. Omnes homines fiunt salvi, qui agunt poenitentiam et credunt in Christum.

In der ersten Auflage von 1613 waren am Ende auf 15 Seiten

Aliae Regulae Syntaxeos angefügt, welche vorher noch nicht an die Formenübungen angeschlossen sind, denn in diesen kommen möglichst nur die, welche mit dem Deutschen übereinstimmen, zur Anwendung, obgleich gewisse Formen nötigen, auch manche dem Lateinischen eigentümliche mit heranzuziehen. In späteren Ausgaben sind sämtliche syntaktische Regeln zusammengestellt und es wird bei den Übungen auf sie verwiesen. Das Ganze ist also ein mit der befestigenden Repetition der Formenlere verbundener Durchblick durch die Syntax, zunächst nur an praktischen Beispielen aufgewiesen, um die Schüler so weit damit bekannt zu machen, daß sie darauf nicht nur mit einem prosaischen Schriftsteller, sondern auch mit einem schriftlichen Argument fertig werden können.

Wie sollte nun nach diesem Buche unterrichtet werden? Wir würden es nach jetzigen Begriffen für ein Lesebuch, oder vielmer für eine Zusammenstellung lateinischer Beispielsätze halten, zu denen dann noch deutsche Übungssätze hinzutreten müssten. Aber es ist anders gemeint. Glücklicherweise gibt uns Rhenius selbst darüber Aufschluss durch eine Brevis admonitio ad lectorem. Er sagt: Bono animo te moneo, me non ideo confecisse hunc libellum, ut pueri modo in vernaculum sermonem transferrent et utcunque se sic exercerent, sed multo magis, ut ipsi Praeceptores, novitii praesertim atque inexercitati, faciliorem modum et viam haberent, quomodo pueros commode interrogando exercere possent . . . Qui itaque meum consilium non adspernatur, ei suadeo, ut vel haec eadem exempla praescripta vel similia pueros in vernacula lingua interroget, quando vel Conjugationes vel Regulae Syntaxeos illis proponuntur, sed ita quidem, ut pueris eo tempore non habere liceat hunc librum Tirocinii, sed solummodo Conjugationem illam in Donato suo quam tractant, vel regulam Syntaxeos quam ediscere debent, et ad utramque proposita germanica exempla ipso Praeceptore interrogante accommodent, e. g. quando Tirunculi versantur in Conjugatione verbi Sum, Praeceptor ex iis quaerat, quid significat, Ich bin ein Christ, Du bist ein Christ, Mein Bruder ist ein Christ, Wir sind Christen u. s. w. Et sic etiam in reliquis Temporibus et Modis. Ubi admisceri interdum possunt quaestiones de

Accidentibus Verborum: cujus Modi, cujus Temporis, cujus Numeri, cujus Personae est Sum, eram, eras, erat cet. Pueri autem non nisi ex aperto libro Donati respondeant, ut forte haesitantibus statim in libro ipso monstrari possit. Si quando forte ad formam Verbi Lego conjugat Verbum Scribo, Praeceptor statim adjiciat has vel similes quaestiones: Quid significat Ich schreibe dir einen Brief? Du schreibst mir einen langen Brief. Deine Mutter schreibet uns oder meinem Bruder einen langen Brief, einen kurzen Brief, viele Briefe. u. s. w. Ubi quidem non gravabitur fidelis Praeceptor omnia etiam reliqua Tempora et Modos similiter percurrere, ut in meo Tirocinio multis exemplis ostensum est. Simulque monstret ipse pueris τὸ διότι (= γένεσιν) per quam regulam Syntaxeos (d. h. der in die erste Hälfte eingestreuten) dicatur: Ego scribo, scribo epistolam, Rogo ut scribas, Audio te scribere etc. . . Eadem via quoque Regulae Syntacticae (d. h. der zweite Teil) pueris per viginti et triginta exempla declarari et inculcari poterunt. . . . Non autem semel atque iterum tantum, sed vel decies eadem iteranda et a puero requirenda sunt. Hoc enim est discere et memoriae firmiter infigere.

Also: Das Buch war nicht für den Schüler bestimmt, sondern für den Lerer, um diesem das Material für seinen mündlichen Unterricht an die Hand zu geben. Es ist auf die Einfürung eines mer systematisch grammatischen Übersetzens aus dem Deutschen in das Lateinische abgesehen, das aber, bevor man zu dem Argumentum schritt, noch mündlich unter beständiger Leitung des Lerers geschehen sollte. Das war früher von guten Lerern gelegentlich auch wol geschehen, aber von den meisten nicht oder nur dürftig. Das Buch sollte nun den Lerer dazu nötigen und anleiten. Die lateinische Abfassung scheint gewält zu sein, um ein gutes Latein und bei den Sentenzen und Schriftstellersätzen den Wortlaut sicher zu stellen. Das Buch wurde dann zur Wiederholung im Hause den Schülern in die Hände gegeben, aber der erste Unterricht danach sollte so gegeben werden, daß der Lerer den Satz deutsch vorsprach, der Schüler ihn ins Lateinische übersezte; er hat dabei das betreffende Paradigma seines Donatus Latino-Germanicus vor sich aufgeschlagen, um daraus die entsprechende Form zu ent-

nemen, wenn er ihrer nicht schon sicher war. Etwas anders war die früher in der Vorrede zu dem Donat dem Lerer gegebene methodische Anweisung, nach der zuerst das Lateinische vorgesprochen und übersetzt werden sollte, also wol one Aufweisnug der γένεσις, die dann erst bei den deutsch gesagten Formeln eintrat. Das vorangehende Vorsprechen des Lateinischen wird namentlich bei Sätzen geschehen sein, die Wörter oder Ausdrucksformen enthalten, welche den Schülern noch nicht bekannt sein konnten; unter Umständen auch nur diese, wie cur, quam, ubi, domi, estne, intus, foris, heri, volente Deo, quia, ne sis od. noli esse negligens, si, utinam, nescio an, vide ne, non dubito quin. Aber bei der häufig wiederkerenden Anwendung dieser Wörter und Formen sind auch sie sicherlich den Schülern praktisch geläufig geworden; — ein Stück der natürlichen Methode!! Das Verfaren fasst offenbar zugleich noch eine zu erzielende Sprechfertigkeit ins Auge; mit richtigem pädagogischen Takte wird deshalb, so weit es bei dem Latein angeht, für den Anfang ein mündlicher Unterricht verlangt, und um diesen möglich zu machen, hält sich das Material in dem natürlichen engen Gedankenkreise des Schülers, so daß ihm nicht nur der Gedanke sondern auch der beschränkte und immer wiederkerende Wortschatz sofort zur Hand ist. Das Vocabelmaterial der ersten Hälfte des Tirocinium ist ein sehr mäßiges, selbst der Verba, die nach den einzelnen Conjugationen flectirt werden sollen, sind nur wenige, und unter den Substantiven werden die Ausnamen von den Geschlechtsregeln bis auf einige recht gewönliche Wörter vermieden. So kann denn der Schüler um so mer sein Denken auf das richten, was er hier lernen soll, ein schnelles Bilden der gewönlichen Formen und Beachtung der Congruenz. Wenn man sich so das Buch nicht als ein gelesenes, sondern als ein gesprochenes vergegenwärtigt, wo dem Schüler Inhalt und Wort so leicht durch den Kopf geht, wo er selbst bei einer Unsicherheit die Hülfe „semper in conspectu habet“, so kann man sich denken, daß ein solcher Unterricht das herbeifüren musste, was von den Schulordnungen einmal über das andere so nachdrücklich verlangt wird: „Munterkeit“, und zwar nicht nur seitens des Lerers, sondern auch seitens der Schüler, die dadurch zu einer schnellen Selbsttätigkeit angeregt wurden. Die Absicht ist, das „trockene, langweilige Memoriren“ zu

beseitigen oder doch zu beschränken und die Schüler zu gewönen, daß sie sich Formen und Anwendung der Regeln aus einem munteren Gebrauche in möglichst natürlicher Rede merken und schlagfertig handhaben. Daher denn auch das so dringende Verlangen, diese Übungen mündlich recht oft zu wiederholen, damit ihnen Form und Regel in und mit der lebendigen Sprache ins Bewusstsein zu liegen komme. So ist dieses Verfaren immer noch ein Mittelweg zwischen natürlicher und grammatischer Methode, und es ist erklärlich, daß Rhenius noch keine regelmäßigen schriftlichen Übungen des Übersetzens aus dem Deutschen auf dieser Stufe forderte. Es ist fast, als hätte er sie dadurch verhüten wollen, daß er das Buch lateinisch schrieb. Die schriftliche Arbeit blieb aufgespart bis zu dem exercitium stili.

Nach dieser Darlegung der Methode des Rhenius wird man, denke ich, zugestehn, daß sie von der des Ratke gar ser verschieden ist. Es war natürlich, daß Rhenius, der schon vorher damit beschäftigt war, die inductive Methode in den Unterricht hineinzuziehen, in hohem Grade erfreut sein musste, einen so energischen Vertreter dieses Principes zu finden. Das spricht er in dem Prooemium zu seiner Paedagogia auch geradezu aus. Er war ausgegangen von dem Grundsatze Ars aemuletur Naturam. Sunt autem duo potissimum sensus, disciplinae dicti, Visus nimirum et Auditus . . . Ceterum major quaedam vis et efficacia, major etiam jucunditas est in Auditu, quem idcirco Aristoteles κατ' ἐξοχήν quoque αἴσθησιν τῆς μαθήσεως vocare solet . . Auditus in discendo longe fortius percellitur ac movetur ab Objecto suo, quod vivum quiddam esse videtur, nimirum vox hominis, quam Visus a suo Objecto, quod est veluti mortua quaedam ac immota imago rei. Viva vox praeceptoris se multo rectius ad infirmitatem et captum puerorum accommodare potest, cum ei νοῦς ac prudentia subsit, quam nudae litterarum figurae, quas etiam diu intuendo puer citius defatigatur, quam auditu, ad quem ejusmodi intentio virium non requiritur. . . . In his fundamentis innititur universa mea ratio, quam in institutione puerorum observandam esse censeo. . . Quam ego longo usu ex ipsis meis discipulis tenerioribus didici et obser-

vavi. Quo in genere quod mihi cum solertissimo Ratichio tam pulcre conveniat, equidem èx animo laetor, et in meo proposito mirifice confirmor, licet ipsam Methodum Ratichianam, quae hucusque in arcanis continetur, nondum satis conjecturare potuerim. Suspicor tamen, eximium quiddam et prorsus singulare id futurum. . . Interim novitiis Paedotribis hoc meum qualecunque de vera ac naturali institutione consilium nequaquam ingratum aut etiam infrugiferum plane fore confido.

Wenn deshalb nach Gid. Vogt a. O. I S. 8 „der Conrector der Leipziger Thomasschule, welcher durch seine seit 1611 erschienenen Lerbücher und durch die in denselben im Gegensatze zu der bis dahin in den Schulen gebräuchlichen Methode befolgte einfachere und naturgemäßere Lerart (vgl. S. 89) großes Aufsehen erregte, im Febr. 1613 durch Übersendung zweier scholastici libri eine Verbindung anknüpfte und um Mitteilung des von Ratichius in institutione servatus modus bat", so war dadurch doch keineswegs eine Ergebung an den berümt gewordenen Mann ausgesprochen; ja man kann darin eher die Frage sehen, ob nicht in den eigenen Büchern dessen Princip schon in einer angemessenen Weise befolgt sei. Warscheinlicher ist, daß Ratke, entzückt einen principiell so ser mit ihm übereinstimmenden Mann zu finden, sich bewegen ließ, ihm seine in Methodum Linguarum generalis Introductio und Ratichianorum quorundam Praxis ac Methodi delineatio, so wie die „Artikel, auf welchen fürnemlich die Ratichianische Lerkunst beruhet", die von Augsburger Lerern aufgesetzt waren, persönlich zu übergeben, wärend er sonst mit diesen Dingen ser zurückhaltend war. Rhenius veröffentlichte diese Schriften 1617 in der Methodus quadruplex als deren dritten Teil. Darüber wird später näher gehandelt werden. Wir wollen hier zunächst sehen, welche Einflüsse Ratkes sich bei Rhenius entdecken lassen. Da finden wir zuerst den Terenz auch bei ihm. Aber wärend Ratke mit diesem, und zwar mit allen 6 Comödien, in deutscher Übersetzung, dann mit wiederholtem Lesen und Einprägen den Anfang ganz nach natürlicher Unterrichtsmethode machen wollte, setzt Rhenius totum Terentium auf die dritte Stufe des lateinischen Unterrichts nach einer voraufgehenden grammatischen Unterweisung und gewärt der zweiten nur eine Anzal von senten-

tiae aus ihm. Dagegen herrscht darin Übereinstimmung zwischen den beiden Männern, daß sie das Latein an Texten mit beigegebener deutscher Übersetzung treiben lassen wollen. Das bewog Rhenius auch den Terenz zu übersetzen, — jedoch erst 1627. Der Anfang der Andria ist so gedruckt: Simo. Vos [scil. reliqui servi] Ihr andern Knechte, auferte istaec intro nehmet diese Dinge hinweg und traget sie hinein, abite gehet hin. Sosia! Du aber, mein Hausvogt Sosia, ades dum bleib da, oder kom her, volo te paucis ich wil dein ein wenig. Sos. Puta dictum [scil. est a te] Achte dafür, du habest es schon gesagt, ich höre schon wol was du wilt. nempe [sc. vis] nemlich du wilt, ut haec recte curentur daß diese Dinge recht sollen versorget und in acht genommen werden. Si. Imo Ja [scil. volo aliud] ich wil gar ein anderes. So. Quid est Was ists quod mea ars possit efficere tibi welches meine Geschicklichkeit dir könne ausrichten amplius hoc [sc. amplius quam hoc] mehr als dieses? Si. Nihil opus est istac arte [sc. tua] es bedarff dieser deiner Geschicklichkeit nichts, ad hanc rem quam paro zu dieser Sache die ich fürhabe, sed [sc. opus est] iis [sc. artibus sive virtutibus] sondern es bedarff derjenigen Tugenden und Geschicklichkeiten, quae semper intellexi sitas [sc. esse] in te welche ich allezeit vermerket habe daß sie in dir seyn oder bey dir zu finden seyn, fide et taciturnitate nemlich Treu und Verschwiegenheit.

Rhenius hatte 1618 die Herausgabe des Terenz für Ratke übernommen, aber nicht Wort gehalten, vielleicht weil er sie in einer anderen Form haben wollte als Ratke verlangte. Es erschienen 1619 in Köthen P. Terentii Comoediae sex. Pro Didactica Ratichii recensitae (Vogt V S. 12.) mit einer Übersetzung daneben. Auch wird eine Übersetzung von Mich. Meister in Halle erwänt. Den Unterschied seiner Ausgabe bezeichnet Rhenius in Epist. dedicat. so: Quia Tironibus gratum et optatum videbatur, ut Germanicae Versioni ipse Latinus Textus diverso charactere . . . intersereretur, ut pueri non modo Germanica Latinis et haec illis sine ulla mora et haesitatione recte applicare possent, . . sed facile etiam supplere illa, quae plurima apud Comicos Elliptica et Aposiopesi figurata occurrunt, in horum gratiam et hoc quod restabat laboris

libens suscipere volui. Ubi illud etiam curae studioque mihi fuit, ut in transferendo non nimis longe a Latino sermone abirem. So scheint Rhenius dasjenige, was Ratke bei seiner abgesonderten oder Lateralversion dem Lerer übertragen hatte, durch jene zwischengeschobene erklärende Übersetzung haben bewirken zu wollen, was ihm für seine Schüler auf der dritten Stufe wol geeigneter erscheinen mochte.

Rhenius ging auf dieser Ban weiter. 1628 gab er in der nämlichen Weise mit interserirter Übersetzung Cicero de officiis, Cato major und Laelius heraus; 1630 Somnium Scipionis und Paradoxa; also die gewönlichsten Lesestücke der Schulen. Diesen Ausgaben sind auch lange, lateinisch geschriebene Commentare beigegeben. Wir würden jetzt solche Schriftstellerausgaben als die verdammungswürdigsten Eselsbrücken ansehen. Aber im 17. Jarh. hat man keinen Anstoß daran genommen*). Natürlich! Die Schüler brauchten sich noch nicht in die Versuchung gesetzt zu fülen, den Lerer zu täuschen, um eine Versetzung oder den Berechtigungsschein zu erlangen. Wem es um Erlernen des Lateinischen nicht zu tun war, der lernte so doch den Inhalt alter Schriftsteller kennen und las oder hörte sie einmal in ihrer Sprache; wer aber das Latein für seinen künftigen Beruf nötig hatte, der richtete von selbst seine Aufmerksamkeit auf den lateinischen Text; er sah diese Ausgaben als Mittel der Unterweisung an, die die mündliche Tätigkeit des Lerers ersetzten — denn diese bestand hauptsächlich in solchem Vorexponiren, namentlich aber als nützliche und nötige Hülfe bei seinen Privatstudien, denen damals viel zugemutet wurde. Daß Rhenius diese Weise aber auch nur als eine Vorbereitung für eine folgende Lectüre des reinen Textes ansah, geht daraus hervor, daß den Ausgaben des Somnium und der Paradoxa ein solcher in großer Antiquaschrift beigefügt ist. Man darf neben diesen Büchern nicht vergessen, daß damals ein großes Gewicht auf Retroversion und Imitation gelegt wurde, das auf das Bemühen, sich den lateinischen Text einzuprägen, hinwirkte. Auch das ist nicht zu vergessen, daß

*) Thomas Crenius sagt: „Wie großen Nutzen sie Lerern und Schülern gebracht, werden alle die bezeugen, welche sie gebraucht haben". aus Kallsens Progr. s. unten.

damals die Zal unwissender oder schwacher Lerer eine recht große war. — Immerhin kann man sagen, daß Rhenius durch Ratkes Lateralversionen zu diesem Verfaren angeregt war, darf ihn deshalb aber nicht einen Anhänger desselben nennen.

Vornemlich aber hat ihm den Namen eines Ratichianers wol der Umstand eingetragen, daß er die oben S. 107 genannten „Tractatus ex ipsius optimi mei amici manu hic Lipsiae mihi traditos“ veröffentlicht hat. Das scheint so, als habe er sich dadurch als einen eifrigen Anhänger erklären wollen. Sehen wir uns aber die Methodus quadruplex näher an, so kommen wir zu einer ganz anderen Ansicht. Nachdem er darin als ersten Teil seine eigene Methode dargelegt hat, schließt er daran als zweiten Teil: II. Nicodemi Frischlini consilium de ratione instituendi puerum, das wesentlich dem Sturmschen Verfaren folgt. III. Ratichii et Ratichianorum ter gemina (Methodus). IV. Jesuitarum vulgo Janua linguarum dicta. Nachdem er in der Praefatio ad lectorem diese drei erenvoll genannt hat, färt er fort: Etsi vero de singulis istis judicium unicuique liberum relinquendum est, omnes tamen a praejudicio sibi quam maxime temperare velim. Multa enim prima specie παράδοξα multis videbuntur, sed si diligentius cum ipsa rei natura conferentur et ad praxin rite adhibebuntur, suis certis ac firmis pleraque omnia niti fundamentis reperientur. Also: Wenn ihre allgemeinen Grundsätze richtig in der Praxis angewandt werden! Et omnino magnas atque immortales gratias pro hoc fidelissimo labore optimis illis viris deberi, nullus quisquam bonorum atque intelligentium virorum unquam dubitaverit. (Vgl. oben S. 45 das Urteil des Evenius.) Und von den Jesuiten sagt er: studium et conatus bene merendi etiam in hoste probari debet. Dann: Sic ex multorum bonorum fidelissimis monitis inter se collatis Praeceptores eo facilius optima quaeque eligere ac retinere poterunt. Daraus geht hervor, daß Rhenius, obgleich er einen eigenen Plan verfolgte, doch nicht unterließ, das in denen anderer enthaltene Ware in seine Praxis aufzunemen und, sei es auch in noch so veränderter Gestalt, nutzbar zu verwenden. So finden sich zwar einzelne Berürungspunkte, aber

von einem „Anhänger“ Ratkes ist Rhenius weit entfernt. Im Gegensatze zu dem persönlich befreundeten rabiaten Reformer zeigt er eine ungewönliche, bewundernswerte Objectivität. Und wir werden es als einen edlen Zug seines Charakters anerkennen müssen, daß er, trotz seiner starken Abweichung in der praktischen Ausbildung der Methode, doch nicht mit dem persönlichen Freunde und wegen seiner Ideen geschätzten Manne in Streit geriet, sondern sich nur in aller Stille von ihm zurückzog, — was wol schon 1619 mit der Zurückhaltung der Ausgabe des Terenz anfing.

Joh. Rhenius ist es also gewesen der, im Gegensatze zu der althumanistischen Unterrichtsweise, zuerst der Methode die Ban eröffnet hat, auf der diese, wenn auch mit manchen Schwankungen, so doch der Anlage im großen ganzen nach bis in unsere Zeit hinein fortgeschritten ist. Die Fürung übernam freilich bald ein anderer, dessen Name uns in der weiteren geschichtlichen Entwicklung fortwärend begleiten wird. Diese methodische Richtung hat nun zwar eine große Verbreitung, aber keineswegs allgemeine Herrschaft gewonnen, vielmer hat sich die althumanistische ebenso lange in gleicher Ausdenung erhalten. Beide Richtungen sind oft still neben einander her gegangen, oft aber haben sie sich auch bekämpft. Ein solcher Kampf entbrannte namentlich sogleich zu Anfang gegen Rhenius selbst. Er hat ihn in einer Schrift Historia Belli Grammaticalis Rheniani, Schleusingen 1617, geschildert.

Dieser Streit ist zwar nicht ein eigentlich pädagogischer, im Grunde auch nicht wissenschaftlicher, sondern ein durch persönliche Interessen zu seiner Hitze angefachter. Aber da Rhenius, — zumal neben dem wüsten Lärme des Ratichius und den schließlich doch erfolglosen Bestrebungen des Comenius, — in der Geschichte der Pädagogik die verdiente Anerkennung nicht zu finden pflegt, ja da sein Charakter, wie wir unten sehen werden, in einem recht ungünstigen Lichte dargestellt worden ist, glaube ich es den Manen des Mannes, dem unsere Gymnasien den Anfang einer durch zwei Jarhunderte sich fortziehenden Unterrichtsmethode, des „primum plena rei intellectio“ zu danken haben, schuldig zu sein, den Verlauf dieses grammatikalischen Krieges eingehender vorzulegen. Vielleicht kann die Darstellung auch als ein Ausschnitt aus den litterarischen

Verhältnissen des Lerer- und Gelertenstandes der Zeit angesehen werden.

Rhenius, geb. 1574, ließ zuerst 1610 ein Büchlein Elementa latinae Grammaticae drucken, aus dem 1611 sein Donat wurde. „Sobald es aber gedruckt war, besonnen sich etliche, daß Selfisch zu Wittenberg ein Privilegium über den Donat und die Grammatica Ph. Melanchthonis hätte. Da nun bald darauf auch meine Grammatik und die Dissertatio (in qua vulgarium praeceptionum multiplices defectus et errata quamplurima ex perpetuo probatissimorum Autorum usu et illustrium Grammaticorum veterum et recentium unanimi consensu perspicue demonstrantur) sollten gedruckt werden, war die Furcht der Selfischen und dessen Freundschaft noch weit größer", zumal nachdem die kurfürstliche Genemigung des Druckes erteilt war, den er jedoch, weil Verleger sich scheuten, auf eigene Kosten veranstalten musste. Da erschien 1612 eine Schmähschrift gegen ihn, deren Druck durch die Unterschrift der Seniores Philosoph. Facultatis zu Leipzig genemigt war. Die Unterschrift war aber gefälscht, und der Rector der Universität verlangte Unterdrückung der Schrift. In dem für die Sache angesetzten Termine erschien auch, vom Bürgermeister Wittenbergs Samiel Selfisch geschickt, der Drucker Seuberlich, der seit 1602 impensis Selfischii die Melanchthonische Grammatik und den Donat druckte, und legte das Privilegium seines Brotherrn vor und verlangte, daß Rhenius das ihm erteilte dagegen vorlege. Da der Rector eine Entscheidung seinerseits ablente, gingen Seuberlich und die Selfischischen nach Dresden und verschafften sich einen kurfürstlichen Befel, daß „Wir eine neue Grammatik in den Schulen unserer Lande einfüren zu lassen nicht gemeinet". Dieser Befel wurde von Wittenberg aus überall hin herum geschickt, „damit sich jedermann für des Rhenii Donat und Grammatik fürzusehen wüsste". Im September 1612 kam Befel an das Consistorium in Leipzig „daß die Praeceptores sub poena remotionis (!) in den Schulen keinen anderen Donat und Grammatik, als welche Bürgermeister Samiel Selfisch verleget, der Jugend proponiren und leren sollten". In der Sitzung bemerkte ein angesehener Mann, ob denn nicht die Herren Räte selbst ihre Söne nach Rhenii Büchern unterrichten ließen? Das war sogar von dem Praeses Consistorii D. Jonas

a Quingenberg geschehen, für dessen drei Söne Rhenius einen Hauslerer besorgt hatte, wie auch von anderen multis viris nobilissimis et praestantissimis. (Jenen drei Sönen widmete Rh. 1614 seine Paedagogia.) Diese Befürwortungen bewirkten, daß Herzog Johann Georg etwas andere Seiten aufspannte. Er erließ einen Befel vom 10. Mai 1613 an die Philosophischen Facultäten zu Leipzig und Wittenberg: „Dieweil wir berichtet worden, daß sich in den gedachten (bei Selfisch gedruckten) Werken etliche Mängel befinden sollen und hierzwischen Joh. Rhenius Conrector bei der Thomas Schul zu Leipzig dergleichen grammatikalische Werk, welche von vielen commendiret werden, in Druck gegeben haben soll, Als begeren wir, ihr wollet beide Werk gegen einander halten und wo es Notdurft erfordert, unsere vorige angeordnete Grammaticam und Donat daraus verbessern und solche Bücher hernach in Unser Oberconsistorium übersenden, damit wir darauf euch und M. Rhenio eine Vererung verordnen mögen".

Die Leipziger berichten im Juni: . . . Unser Collega Rhenius (Er war Adjunct der philos. Fak.) habe nicht wenige defectus, so bei voriger Grammatik befindlich (die auch schon von anderen monirt seien), corrigirt und in eine solche Form gebracht, damit der Jugend wol möchte gedienet sein, sofern es ratione brevitatis, veritatis et perspicuitatis hat geschehen können . . darum ihm die Publication verstattet sei . . Ob die Correction der vorigen Grammatik die censuram publicam ausstehn möchte, mache Bedenken und viel Arbeit . . Als stellen wir E. Kurf. Gnaden nochmals anheim, was Dieselbe beides der bishero in Schulen gebrauchten, als auch der von M. Rhenio zusammengetragenen Grammaticen halber gnädigst statuiren und verordnen wollen". Darin lag eine Empfelung der Grammatik des Rhenius so deutlich ausgesprochen, wie es in einer untertänigen Eingabe möglich ist.

Die Facultät zu Wittenberg aber hat alsbald zu solchem Werk Erasmum Schmid, Joh. Wanckelium u. Ad. Th. Siberum deputirt. Folgenden Jars ist Wanckelius mit seinem Hyperaspiste herfürkommen, welchem ich meinen Prodromum und bald hernach mein Examen opponiren müssen. Der Hyperaspistes Prisciani vapulantis sive Pro Grammatica lat. Scholarum Misnicarum Apologeticus ist von dem bald darauf verstorbenen

Wanckel in aufrichtiger Pietät gegen die Melanchthonische Grammatik, nach der er 36 Jare lang unterrichtet hatte, im ganzen ruhig geschrieben; nicht ganz mit Unrecht hält er dem Rhenius seine praecox gloriatio vor. Sein offenbar etwas cholerisches Temperament riß ihn denn zu einer heftigen und auch persönlich kränkenden Entgegnung in dem Prodomus fort. Dazu kam aber auch das Bewusstsein einer wissenschaftlichen Überlegenheit. Doch unterließ er es nicht, sich dem Urteile Sachkundiger zu unterstellen. So supplicirte er beim Herzoge, seine libellos Gram., sonderlich den Donat und Compendium in den drei Landesschulen censiren zu lassen. Es wurde ihnen eine Censur aufgetragen. Die Portenses fassen ihren Bericht dahin zusammen: Philippi Grammaticam innumeris erroribus et soloecismis scatere, Rheniumque felicem sordium Grammaticarum Repurgatorem exstitisse; etwas weniges notiren sie als verbesserungsbedürftig. Die Grimenses befinden, daß Rh. gar eine gute Arbeit bei der Grammatik getan, indem er derselben praecepta nicht allein in eine feine Form und Ordnung bracht, sondern auch inutilia et vitiosa abgeschafft, obscura erkläret, deficientia aber erstattet habe. „Die Misnenses haben mir von meinem Tirocinio, Sententiis sacris, Analysi Catechetica und Graeca Grammatica gar ein honorificum testimonium tribuiret. Zuletzt aber hängen sie für sich selbst eine Frage hinan: Obs zu raten sei, daß der Jugend in den Schulen, die bishero Philippi praecepta auswendig gelernt haben, Rhenii Grammatica proponirt und inculcirt werde? Hierauf antworten sie Nein, sie achtens nicht vor ratsam. Denn Rhenius selbst bekenne, daß er niemande etwas obtrudire oder präscribire, sondern er habe nur anderen Gelerten Ursach und Anleitung geben wollen, der Jugend etwa mit besserer Bequemheit zu dienen". (Wir werden unten die Worte des Rh. anfüren, worauf sich dies bezieht.) Also: Rhenius zwar besser und ser beachtenswert, aber aus Rücksicht auf das einmal Bestehende nicht einzufüren.

Die Wittenberger Fakultät aber hatte „nach unterschiedenen Vertröstungen" immer noch nicht geantwortet und erhielt deshalb im August 1614 ein „besonderes Misfallen und Verweis, daß es noch nicht geschehen, sondern unter dessen Joh. Wanckelius mit Rhenio einen öffentlichen grammaticalischen Streit angefangen . .

Als begeren wir, die Fakultät wolle aus ihrem Mittel dem Sibero, Erasmo Schmid und Joh. Ratenburgio auftragen, daß sie unsern 1602 zugerichteten Donat und Grammatik für sich nemen, was darinnen nach Anleitung J. Caes. Scaligeri, P. Rami, Nic. Frischlini, Siberi, Zehneri, Wanckelii, Johannis Rhenii und anderer dergleichen Schriften unnötiges und falsches zu befinden heraustun . . . den Wanckel hierzwischen mit den Streitschriften in Ruhe stehen lassen".

Da wurde den „Selfischischen" doch bedenklich. „Es wird alsbald mit guter Gelegenheit eine Supplication ihretwegen vorgebracht; darauf bekommen sie aufs neue ein Privilegium hinweg, daß künftig, was vor eine Grammatik und Donat in den Schulen dieser Lande introducirt werden möchte, die Selfischischen Erben allein Macht haben sollen dieselbe zu verlegen, es mag nun gleich des Rhenii oder eines anderen Arbeit introducirt werden. (Die Bücher des Rh. hatten also gute Aussicht; sie wurden auswärts schon an zwei Orten nachgedruckt.) Damit war der Herr Bürgermeister als Verleger für alle Fälle gedeckt.

Aber nun hatte die akademische Commission mit Erasmus Schmid an der Spitze ihre Arbeit nahezu fertig. Dieser traute sich noch nicht heraus; er hatte, wie aus unten zu Erwänendem hervorgeht, erst seit kurzem Hand an die Sache gelegt. Deshalb bat er den Rhenius (1614) „durch etliche Brieflein und Mundboten, ihm doch seine zweite Auflage der Grammatik zu schicken", die damals noch nicht gedruckt war. „Endlich anno 1615 im Neujarmarkt hat er mir gar süße und freundlich geschrieben, daß ich doch wolle auf ein 8 Tage zu ihm kommen, er wolle das Kutscherlon zalen, jetzt sei er gar fein alleine, wir könnten de rebus Grammaticis gar amice mit einander conferiren. Mein Collega Calvisius aber sagte: „Tut das nicht, Schmid ist hierin nicht candidus. Er will euch bereden, daß ihr ihm seine Sachen durchsehen sollt und von jedem euer Bedenken saget. Er trauet ihm selber nicht. Schmid machet wol nichts gutes. Er ist sein Lebtag nicht bei der Institution in Schulen gewesen". Dieser Mann konnte wol ein richtiges Urteil über die Charactere haben, denn sie waren beide seine Schüler gewesen und da mit einander bekannt geworden. Schmid war noch 1615 Freund oder spielte ihn; ja er hatte seinem

eigenen Sone die Bücher des Rhenius auswendig zu lernen fürgegeben und als Visitator der drei Landesschulen in einem Briefe an die Portenser geschrieben, wie diese an den Kurfürsten berichten: Bene fecistis, quod nostri Rhenii aureos libellos non oppugnastis hostiliter, sed candide vestram sententiam studio veritatis aperuistis. Iuvandus ille bonus vir, non oppugnandus.

Da erschien von ihm 1616, wie ein Blitz aus heiterem Himmel, Centuriae VII praecipuarum falsitatum, incommodorum, defectuum et confusionum in libris gram. M. Joh. Rhenii. „Da gibt er nicht allein der Philos. Facultät in Leipzig und den drei Landschulen schuld, sie haben wider Pflicht und Gewissen meine Bücher approbirt und wollten damit die Welt betriegen, sondern er pfuihet und speiet auch die Rectores an („Pfui, Rector, pudeat te . . Censorculi, quam profunde stertistis. . . Solche Erzstülpserei"), und sticht gar hönisch auf die Leipziger Professoren („Liripipium her, Liripipium her", so wiederholt an vielen Örtern). Die Protenser schreiben über diese Schrift ihres Visitators 1617: Sane in stuporem propemodum versi non satis mirari potuimus, quo impulsus genio Schmidius tam scurrili, tamque livido scribendi genere uteretur. Quo fine tot nos aculeis pungat, tot cavillis exagitet, hariolari forte licet (!), scire non item . . . Verum jam anno 1617 totus mutatus est ab eo, qui scripsit illa a. 1615. Qui tum aurei libelli, jam ne plumbei; nos virulentis modis agitamur, qui ante bene fecimus". Ist es da nicht erklärlich, daß auch Rhenius nach der Causa impulsiva und nach dem „innerlichen affectum" fragte und „den harten und schwer zu beweisenden Knoten" aus einer Äußerung Schmids, die er gegen Calvisius und andere gute Freunde gemacht hatte, lösen zu können meinte, nämlich: „daß er (Schmid) alle seine Wolfart fürnemlich einem Manne zuschreibe, der die Zeit über viel pro privato commodo Selfischianorum (d. h. seines Anhangs) promovendo getan habe". Kann man es da Rhenius verdenken, wenn er sagte: „Dieweil man den Nächsten lieben soll als sich selbst, so muss man ja sich selbst auch lieben, und zu voraus so fern, daß man seinen erelichen Namen und wolgemeinete gute Arbeit mit nichten mutwillig von bösen leichtfertigen

Leuten wider allen Grund und Warheit öffentlich zu schanden und zu nichte machen lassen. Hoffe derwegen, es werden alle verständige, ereliche, fromme Leute mit dem, was ich diesfalls non offendendi sed defendendi causa zu meinem Schutz und Were fürbringen und deduciren werde, allerdings gar wol zufrieden seien".

Darüber „bin ich dermaßen entrüstet worden, daß ich in primo fervore ein gut Teil seiner Schmähewortе wiederum in den Titul meiner Apologiae zusammengesetzt und wieder heimschicken wollte; es hat mich aber bald hernach gereuet . . . und ich hatte bei mir beschlossen, meinen zugenötigten Adversarium mit einer gar gelinden Antwort wieder abzufertigen". Auf eine eingereichte Anfrage, befal Serenissimus der Philos. Facultät Leipzig im Nov. 1616, daß sie die Apologie publiciren lassen sollte. „Den folgenden Monat aber ist ein anderer Befel kommen, dieweil es vonnöten wäre, daß Ich und Schmid zuvor mit einander vertragen würden, so sollten wir d. 17. Jan. 1617 vor das Oberconsistorium nach Dresden kommen"; mit der Publicirung solle man unterdes inne halten. In dem Termine erhob Schmid mit einem langen auswendig gelernten juristischen Satze eine Injurienklage gegen Rhenius. Dieser bat, man möge die Klage so aufnemen, als wenn sie von ihm gestellt sei, denn nicht er, sondern Schmid sei der Injuriant, er habe ihm nur seine eigenen Wort per retorsionem heimgeschickt, wie er in einem übergebenen Scripto nachwies. „Jedoch wie ich mich zuvor erkläret, wäre es ihm nochmals leid und zuwider, daß es beiderseits so weit kommen. Es wäre mir nichts lieber, als daß wir wiederum gute Freunde sein möchten, ich wäre content, wenn ich nur in einem christlichen freundlichen Scripto meine Unschuld ausfüren und die Warheit verteidigen sollte". Es wurde von Consistorialrat Köppel eine reconciliatio bewerkstelligt. Rhenius teilte dies gegen männiglich mit und trug sich mit dem Gedanken, statt der Apologie in einer bevorstehenden neuen Auflage seiner Dissertatio das nötige kürzlich und glimpflich anzufüren. „Aber siehe! jetzo gleich im Julio kommt mir des Schmids Judicium de Censuris Scholarum illustrium vor, darin er mich und die Fürstenschulen aufs neue dermaßen durchlästert, daß das vorige in den Centuriis nur Scherz und Kinderspiel dagegen zu schätzen ist. z. B. „Rhenius ist so unverschämt, seinem garstigen Spurio eine Schminke

anzustreichen . . seine hohe Obrigkeit hinters Licht zu füren . . und in solche Erzstülpserei und Bachanterei sollen die Wittenberger mit eindippen. Aber dat laten sie wol".

Hierauf hielt sich Rhenius nicht mehr an die reconciliatio gebunden und veröffentlichte im September 1617 seine Apologie in der Historia Belli Grammatici Rheniani. Der gegebene Auszug daraus bis zu diesem Zeitpunkte zeigt, daß er in allen seinen Angaben quellenmäßig berichtet, und wo er persönlich von sich spricht, macht es überall den Eindruck eines aufrichtigen Mannes, dem es um die Sache zu tun ist, der für sich aber auch die Ere und den Lon beansprucht, die einem tüchtigen und redlichen Arbeiter mit gutem Recht gebürt. Wer kann nach alledem ihn schelten, wenn er sagt: „Rhenius nunc sat justas habet causas non diutius deserendi veritatem et famam suam". Jetzt spricht er zuerst öffentlich aus, was oben schon über die Causa impulsiva Schmids ausgezogen ist, und fügt andere warscheinliche Motive dazu. Dann die Mittel und Griffe, deren sich Schmid bedient habe, um ihn niederzudrücken. Die hauptsächlichsten sind: Erstens, daß er seine Centurias VII dadurch zusammengebracht habe, daß er alle Druckfeler der ersten Auflage der großen Grammatik, auch die welche als Errata angegeben seien, mit aufgezält und, wo es ging, als Sprachfeler gedeutet habe. z. B. nimium longissimus verdruckt st. nimium longi simus; — obgleich er gewusst habe, daß der Druck einer zweiten Auflage bevorstehe — daß er den Donat und das Compendium, wo das Richtige oder Bessere stehe, nicht verglichen habe. Ja mermals habe er ihm Mängel angerechnet, die er in der 1. Aufl. noch aus der Melanchthonischen d. h. Selfischischen Grammatik herüber genommen habe. Dem stellt er nun S. 71—206 ein „Examen Schmidii" gegenüber. Dabei geht es dann allerdings recht scharf und grob her; es tönt aus dem Walde zurück, wie hineingerufen war, auch wol noch gröber. z. B. „Sed scio, quid dicet". Hoho, Herr Professor! *pro quid dicturus sit.* „Quorum omnibus quando utetur puer"? Hoho, H. Prof. *pro quibus omnibus* (mit einer trefflichen Begründung.) „Sesqui*ter* lineas" Wo steht so etwas? „Quater zum viertenmale"! „Cum juvenco vitulari". *Quid est tanto Professore dignum, si hoc non est?* Ich weiß nicht, wie ers ausleget. Der Herr ist gar

possierlich. Er hat gewis frühe nüchtern einen guten Knobloch gessen. Aber wer will alle seine läppischen Phantaseyen mit so vielen Worten referiren . . . Sollte ich ihm alle närrische Tauben in seinem Kopfe zu recht harken, müsste ich viel zu tun haben . . . Der elende Kerl . . . sein kindischer Verstand . . . er dattert in den Tag hinein, wie eine Gans . . . er hat einen Span zu viel oder zu wenig. . . Es heißt Wurscht wieder Wurscht. — Aber die sachlichen Ausstellungen und Rügen erscheinen meistenteils wol begründet.

Zweitens: „Leget er mir auf, ich habe solche Arbeit aus lauter Ehrsucht auf mich genommen, daß ich Philippi Bücher aus den Schulen, und meine an derselben statt hineinbrächte. Dieses ist in der Meinung, wie es Schmid fürbringet, gar eine gewisse Calumnia". — Nun will ich gleich hier anfüren, daß in Ecksteins Lat. Unt. S. 140 zur Charakteristik des Rhenius, neben dem „ein Anhänger des Ratke", nichts weiter steht als: „Eine weite Verbreitung fanden die für die verschiedensten Stufen bestimmten und eine einfachere (naturgemäßere) Methode, hauptsächlich die Verdrängung Melanchthons bezweckenden Bücher von J. Rhenius". Das ist sachlich richtig, — aber wird der Leser nicht unter der Ausdrucksweise den calumniösen Sinn des Schmid empfinden? — Diesen Vorwurf und dessen Schwere hatte Rhenius vorhergesehen und deshalb schon 1611 in der Einleitung seiner Dissertatio sich dagegen zu schützen und zu rechtfertigen gesucht: Haudquaquam contra Philippum aut alios bonos viros statim calamum stringere putandi sunt, quicunque . . de veris praeceptis tradendis, falsis cavendis et eliminandis agunt. . . . Neque etiam prae Philippo contemnendi et pro nihilo ducendi sunt omnes illi gravissimi luculentissimique labores, quos hac de re certatim in omnibus prope terrarum partibus per aliquot secula exantlarunt tot praeclarissimi viri. Non itaque video, non inquam intelligo, quomodo cujuscunque disciplinae veritas et publica juventutis utilitas Philippo Melanchthoni ulla ex parte opponatur . . . Quo iniquiores hac nostra aetate judices oportet esse eos, qui quamprimum aliquid de correctione Grammatices inaudierunt, statim sub inani praetextu meritorum et autoritatis Ph. Melanchthonis

omnem ejusmodi conatum et studium intervertere ac prorsus impedire satagunt . . . Maneant itaque Philippus, Camerarius, Micyllus alii . ., gratis animis praedicentur merita illorum in totam Remp. literariam maxima, — non tamen maneant, defendantur aut propagentur, si qua humanitus commissa sunt manifesta errata. . . . Grammaticam omnibus modis perfectam et absolutam dare non est unius hominis, non duorum, non trium aut paucorum, non est, mihi crede, unius seculi . . . (Aber es sei zu wünschen, daß aliquis libellus die vielfachen Resultate der neueren Wissenschaft für die Schule zusammenfasse) . . Verum tantum abfuit, ut hoc obtineretur a nostro seculo, ut reperti etiam fuerint, qui in tanta luce omnium disciplinarum ne latum quidem unguem a veteribus seu consuetis praeceptis grammaticis discedendum unquam aut vel syllabam mutandam esse censuerint. Alii vero nonnulli veluti regia incessuri via non quidem aliquid in praeceptis ipsis facile mutarunt, sed omissis, ut opinabantur, quibusdam non necessariis Compendia confecerunt, in quibus non tantum veteres errores omnes recoctos, sed et plures novos additos deprehendas. Unde factum postea, ut inter Compendiarios hujusmodi subinde alii alios corrigerent et subverterent . . . . Propter hanc perturbationem scholarum consultius tandem visum fuit nostris, ut rejectis ceteris omnibus libellis sola et unica Grammatica Micylli (quam majorem Philippi alias vocant) cum exiguo compendio hinc deducto juventuti harum regionum (d. h. des Kurfürstentums Sachsen) proponeretur. . . . Ego . . nequaquam ausu quodam temerario ad scribendum prosilui, sed ex sincero amore Veritatis. . . Quantum praestare potuerim, rectius judicabunt ii, qui talia curant et judicare possunt. Nemini uni, qui aptior ad hoc munus est, palmam ego praereptam volo.

Es ist gewiss zu loben, daß die Lererschaft die Grammatik, die Melanchthon den deutschen Schulen geschenkt hatte, in Eren halten wollte. Aber auch die Pietät hat ihre Grenzen, wenn sie, wie nach den Fortschritten der Wissenschaft im Laufe eines Jarhunderts eingetreten war, zu einer Unwarheit wird oder eine solche einschließt. Schon vor Rhenius hatten andere, wie Caselius, Grammatiken unter

ihren eigenen Namen edirt, und es hatte niemand daran Anstoß genommen. Auch die Leipziger Professoren und die Portenser, Grimmenser, Misnenser, die man doch als vollwichtige Vertreter des gelerten Lererstandes ansehen darf, tragen kein Bedenken gegen den Namen des Rhenius. Der Pietätssturm von Wittenberg her pfiff aus einem ganz anderen Loche. Der Herr Bürgermeister Selfisch und seine haeredes sahen ihr gewiss ser einträgliches Privilegium, das auf den Namen Philippi Melanchthonis lautet, bedroht. Ob damit auch die „Wolfart" eines Mannes getroffen wurde, der zu den „Selfischischen" gehört (s. S. 116), ist natürlich nicht zu beweisen; nach dem, wie aus dem Voraufgehenden sein Charakter erschienen ist, brauchen wir einen solchen Verdacht nicht zurückzuhalten. Noch stärker wirkte dann wol der persönliche Ehrgeiz des „Professor Graec. et Mathem." (bei welchem Titel Rhenius fragte, was denn das „Graec." heißen solle?); er hatte offenbar erst nach der 1615 abgehaltenen Visitation den Umschlag gemacht, über den die Portenser 1617 in stuporem versetzt waren (S. 116), totus mutatus ab illo . . quo genio impulsus? Natürlich hatte es nun seine Professorenere erfordert, sich in den VII Centuriis wissenschaftlich zu exhibiren, und der Wittenberger hatte den Mantel des Melanchthon umgehängt, wozu ihm wol die Eifersucht zwischen Wittenberg und Leipzig behülflich war. Dieses Argument schlug auch bei dem Kurfürsten durch, der onedem sich rechtlich verpflichtet fülen mochte, das von seinen Vorfaren erteilte Privilegium aufrecht zu erhalten. So blieb es denn bei dem kurfürstlichen Befele von 1614 (S. 115), daß dem Erasmus Schmid aufgegeben wurde, dem Rhenius seine besten Federn auszurupfen, um seinen „Selfischischen" Melanchthon — (der selbst schon nicht mer der frühere Melanchthon-Micyllus war) — damit zu schmücken und die Börse Haeredum Selfischianorum zu spicken.

So konnte Schmid in der dem Kurfürsten Johann Georg gewidmeten Vorrede zu seiner 1621 erschienenen Bearbeitung schreiben: Quum Grammaticae latinae Methodo, quam Vir incomparabilis Dn. Philippus Melanchthon, olim Wittenbergae docens (sein Vorgänger) praescripsit, meliorem hactenus, quod citra praejudicium cujuscunque laboris dictum esto (dem Rhenius als Salbe), vix viderimus; eandem in Scholis suae ditionis

omnium ordinum omnibus retineri et juventuti proponi more Majorum laudatissimorum jamdudum probe sancivit (sc. Dux Saxoniae Elector) . . und sich daran genügen lassen, si Serenissimus . . hunc laborem contra malevolorum frivolas et malitiosas arrosiones (sc. Rhenii) defendat. Diese Editio novissima wurde als recognita et locupletata bezeichnet. Nach Corpus Ref. XX hat sich Schmid auf dem Titel nicht als Verfasser genannt, sondern nur unter der Praefatio; jenes sei erst 1678 geschehen. Eine Ausgabe Goslariae 1648 trägt jedoch schon den Namen.

Auf dem Titel steht noch in hervorgehobenem Drucke: Ad usum accommodata meliorem. Damit ist gemeint, daß in die Grammatik selbst eine Abstufung der Klassenpensen hineingebracht sei. Eine solche hatte schon Joach. Camerarius 1552 in der Weise bewerkstelligt, daß er teilte in Pars prima edita in usum trivialium scholarum auf c. 70 Seiten, und Pars altera in usum tam illustrium quam trivialium scholarum auf c. 400 Seiten, den ersten Teil wörtlich in sich schließend. In dem ersten Teile sind außerdem die zuerst zu lernenden Regeln durch ☛ am Rande bezeichnet. Als die allen voraufgehende Stufe aber werden noch die Paradigmata des Donat vorausgesetzt. Dieselbe Voraussetzung macht Schmid; er hat keine Paradigmata der regelmäßigen Declination und Conjugation. Neben der Grammatik bietet er auch ein Compendium (auch dieses one Paradigmata); aber jene ist, änlich wie die des Camerarius, jedoch für drei Stufen eingerichtet durch den Regeln vorgesetzte Zeichen: „Characteres sequentes notant regulas . . * pro Incipientibus, quae etiam seorsim in Compendium collectae habentur. † pro Mediis, inclusis * notatis. Δ pro Provectioribus, inclusis * et †. Ubi □ praefixum est, illa ediscenda pueris non sunt, sed celebriore lectione familiaria facienda. Zum fünften aber verweisen arab. Zalen am Rande auf die uberior declaratio in altera parte, quae Hypomnemata inscribitur, seorsum excusa — d. h. auf wissenschaftliche Erläuterungen. Da haben wir also im 17. Jarh. schon dasjenige, was man heutzutage eine „Normalgrammatik“ zu nennen pflegt. Ein Beispiel daraus: Regula X.

* Ablativos asciscunt haec Deponentia: utor, fruor, fungor, potior, vescor, nitor, glorior.

† Item haec neutra: vivo pro alor, laboro pro male habeo, sto, consto, pluit. ut: Beispiele mit * und †.

Nota. † I. Utor et fruor etiam duos Ablativos asciscunt. Utor te praeceptore.

† II. Potior frequentissime Genitivo jungitur. Rerum potiri.

⊿ III. Utor et magis abutor apud Comicos; item fruor, fungor, potior, vescor et pluit interdum etiam Accusativum asciscunt, ut . , .

⊿ IV. Consto et laboro frequenter Praepositionem E vel EX admittunt.

† V. Nitor et glorior etiam Praepositionem JN admittunt.

Daß Rhenius, obgleich er „zum Professor ord. Organi Aristotelici denominirt“ war, im Octob. 1618 Leipzig verließ und das Rectorat des Gymnasiums zu Eisleben annam, wurde warscheinlich dadurch veranlasst, daß er die Hoffnung, seine Lerbücher in den Schulen des Kurfürstentums zugelassen zu sehen, aufgeben musste, dagegen sie „in der Grafschaft Mansfeld (und zu Thoren, Elbing und Königsberg) in die publica Gymnasia solenniter eingefüret“ fand. Über sein Geschick in Eisleben berichtet Fr. Ellendt in Geschichte des Gymnasiums 1846 folgendes: S. 121 „Die Schülerzal hatte seit 1600 ungemein zugenommen . . . und hielt sich jedenfalls bis in die ersten Jare des deutschen Krieges, da dem Rector Rhenius sogar von Leipzig her Schüler nachfolgten“. (Woher die Nachricht bei Kallsen s. unten stammt: „Wie groß sein Ansehen war, zeigt die erende Tatsache, daß die oberen Klassen kaum Raum hatten für die nun nach Eisleben strömenden Schüler“, weiß ich nicht.) S. 34. „Er geriet in Streit mit dem Generalsuperint. Rechtenbach (dessen Neid er sich durch seine theologische Gelersamkeit zugezogen S. 107.), welcher ihn bei dem Grafen verklagte, weil er ziemlich übel Schule gehalten und die Frequenz sinken lassen, indem sich (1624) kaum noch 20 Primaner vorfänden. Seine Verteidigungsschrift ist ein klarer Beweis edlen Selbstgefüls bei ungerechter Verkleinerung und Verfolgung; so urteilte schon ein in den Consistorialacten vollkommen bewanderter Kanzleibeamter zu Anfang des 18. Jarh. Er beruft sich rücksichtlich seiner Lerweise

auf seine Schulbücher, erklärt die in den letzten 1½ Jaren sinkende Frequenz aus den Kriegsdrangsalen und fügt endlich hinzu (S. 107): „Unterdes aber, weil meine Verfolgung stets zunimmt, habe ich gedacht, den Sachen auf eine andere Weise zu raten und im Namen Gottes selbst eine Veränderung vorzunemen. Bin deshalb entschlossen, damit Ew. Gräfl. Gnaden meinetwegen nicht ferner betrübt werden mögen, mich an einen anderen Ort zu wenden". Rhenius verließ Eisleben 1624 und ging nach Leipzig zurück.

Welche Stellung er hier eingenommen hat, ist mir nicht bekannt. Es fallen in diese Zeit die S. 138 erwänten Schriftstellerausgaben mit interserirter Übersetzung und Commentaren.

Als im Jare 1633 in Stargard aus einer bedeutenden Stiftung ein Gymnasium neu gegründet werden sollte, „wurde der berümte Grammaticus Johannes Rhenius zum Directore solches Gymnasii berufen, welcher eine Designation aller Lectionen, die darinnen sollten gehalten werden, herausgab. Leider ist dieselbe nicht erhalten". So Rob. Schmidt in Progr. von 1886 aus Micraelii Altem Pommerland 1640. Dazu aus dem Staatsarchive zu Stettin: „Als Rhenius nach Stargard gekommen war, wendete er sich unter dem 1. Mai 1633 an den Herzog mit der Bitte um ein Privilegium auf 10 Jare für seine Schulbücher, welche von vielen Verständigen der lieben Jugend zuträglich und nützlich erachtet werden . . Das Privilegium wurde erteilt. Eine Klage gegen die Nachdrucker seiner Bücher in Stettin wird zu des Rhenius Gunsten entschieden. Die Anstalt hat nur ser kurze Zeit bestanden; Rhenius ist selbst nicht lange geblieben, sondern hat eine andere Vocation nacher Kiel in Holstein angenommen" (Micraelius). In einer Urkunde vom 1. Sept. 1634 wird den Testamentsvollstreckern bezeugt: „daß sie einen sonderbaren Professorem, benanntlich M. Joh. Rhenium zu zeitiger Einricht- und Verbesserung dieses Schulwesens mit großen Unkosten aus der Fremde in dies Land gefürdert, denselben eine Zeitlang unterhalten, folgends aber wegen nicht erfolgter dazu verordneten Legaten und Mangel des Unterhalts wiederum dimittiren müssen".

Mit welcher Freude mag Rhenius diesen Ruf angenommen haben in der sicheren Hoffnung, ein Gymnasium ganz nach seinen methodischen Plänen neu zu gründen! Aber welcher Schmerz, so

bald diese Stätte einer so hoffnungsreichen Wirksamkeit verlassen zu müssen!

Aus gefälligen Mitteilungen von Kiel entneme ich, daß außer der erwänten Nachricht bei Joh. Micraelius in der Antiquitas Pommeraniae auch Merian in der Typographie Niedersachsens sage: „Es soll auch eine gute Schul allhie (Kiel) haben, welche zu bestellen der berühmte Grammaticus M. Joh. Rhenius von Stargard aus Pommern, dahin er a. 1633 zum Directore des newen Gymnasii daselbsten erstlich berufen worden, auf vorherige Vocation kommen ist". Nach Sleswigske Provindsialefterretninger (Flensburg 1853) S. 150 ist Rhenius von Stargard durch Kaiserliche Truppen vertrieben nach Kiel geflüchtet. Über seinen Aufenthalt in Kiel und den Grund seines baldigen Wegganges ist nichts bekannt, da die Stadtakten aus jener Zeit verschwunden sind.

Er nam kurz darauf einen anderen Ruf nach Husum an, und zwar als Conrector. In der „Geschichte der Husumer Gelertenschule" Progr. 1867 schildert O. Kallsen den Rhenius folgendermaßen: „Rhenius ist ein mit grammatischer Schärfe und enormer Gelersamkeit ausgerüsteter, allzeit schlagfertiger Klopffechter, der neben seinen nicht wegzuläugnenden Verdiensten eine bedeutende Autoreneitelkeit besaß und durch seine Rechthaberei (?) und schwarzgallige Laune (?) sich fortwärend in gelerte Feden verwickelte. Wir weisen ihm gerade nicht den Platz an, wo wir unsere Ideale aufzustellen pflegen . . . Seine Schriften erregten sofort nach ihrem Erscheinen einen allgemeinen Sturm. Alle, die am Herkömmlichen festhielten, erklärten sich gegen den Neuerer, die Wittenberger Professoren fast alle, wärend die Leipziger ihm im ganzen beistimmten. (Hier hätten auch die Portenser und Grimmenser genannt werden sollen.) Öffentlich traten zuerst Val. Hartung in Leipzig und Joh. Wanckel in Wittenberg gegen ihn auf. Rhenius antwortete sogleich in verschiedenen Gegenschriften". Auch nach der oben S. 115 erwänten Einmischung des Kurfürsten „kam es doch nicht zur Ruhe". . . „Um so erbitterter wurde der eitle Mann, als die Wittenberger sich vornem (?) zurückhielten — (über diese Vornemheit s. oben S. 114 f.) — und er zog deshalb in der Vorrede zur 3. Aufl. seiner Grammatik ziemlich stark gegen dieselben los. Der bekannte — (d. h. durch seine Herausgabe der lateinischen Gram. bekannt gewordene) — Professor

der griechischen Sprache Erasmus Schmid trat 1616 mit einer stark gepfefferten Schrift wider ihn hervor . . . Rhenius biss in seiner Antwort (Hist. belli Gram.) so wütend um sich, daß er in der Vorrede zu seinem Compendium lat. Gram. 1618 selber eingesteht, zu scharf gewesen zu sein". — (Hierzu sei bemerkt, daß ein solches freiwilliges Geständnis eines Feltritts schon zweimal vorgekommen war, s. oben S. 117. Die Leidenschaftlichkeit riss den in der Tat „allzeit fertigen" rasch fort, aber ebensowol tritt hinterher eine achtungswerte Weichheit und Aufrichtigkeit des Gemüts hervor, die sich eines offenen Bekenntnisses nicht schämt.) — „Endlich wurde der grammatische Streit auf Befel des Kurfürsten zu Gunsten des Rhenius (??) beigelegt . . . Sein Name erschien sogar (!) mit auf dem Titel" der von Schmid herausgegebenen Grammatik. Über seine Stellung in Husum heißt es dann: „Man suchte ihn für das vacante Conrectorat zu gewinnen, welches er auch, freilich nicht gerade zum Segen der Schule annam. Denn kaum hatte er in Husum festen Fuß gefasst, so begann er unter den Schulbüchern, die er hier vorfand, aufzuräumen, oder doch, da er bei dem Rector auf Opposition stieß, ihre Mängel herauszusuchen und ihre Verfasser anzugreifen, gewiss mit der Absicht seine Bücher an die Stelle zu setzen. (Es werden zwei Beispiele angefürt, die so, wie sie hier erscheinen, allerdings nicht hübsch sind.) . . Durch ein anderes Manöver, das auch den bescheidensten Anforderungen an Anstand und Sitte kein Genüge tut, schürte er den Brand noch mer. Er zog nemlich des Rectors Schüler aus dem öffentlichen Schulunterricht durch jegliches Mittel der Überredung, wobei er die Tüchtigkeit seines Kollegen möglichst zu verkleinern suchte, in seine besonders bezalten Privatstunden hinein, und antwortete den Inspectoren, die ihm dies verwiesen, mit anerkennenswerter Grobheit. So hatte die Schule von dem berümten Gelerten so gut wie gar keinen Nutzen, zumal da er auch, nach Schilderung eines seiner Schüler, wegen seines mürrischen und launischen Wesens ein ungenießbarer Lerer war; sive senio, sive curis, sive ingenio perquam morosus. Nach Art mistrauischer und übellauniger Menschen glaubte er sich bei jedem Anlass gekränkt; aber daß er dann in seiner Erregtheit auf seine Schüler einfur, verbesserte seine wankende Autorität keineswegs. Denn je mer er gegen sie wütete,

um so mer diente er ihnen zum Gespött. Er starb 1639 im 65. Lebensjare".

Zu den allgemeinen Urteilen sind oben schon einige Zwischenbemerkungen gemacht. Den Bericht über die Husumer Zeit wollen wir einmal von einer anderen Seite beleuchten, wozu Kallsen selbst das Licht liefert. Er berichtet von einer Glanzperiode des Husumer Gymnasiums unter Rector Oldenburg von 1582 bis 1605. Aber der große verderbliche Krieg machte dem ein Ende; 1627 erschien Tilly in Husum, bis 1629 häuften sich die kaiserlichen Völker darin; dann eine pestartige Krankheit. Nach eingetretener Ruhe ist der erste Gedanke der Bürgerschaft, die Stadtschule nicht nur wieder aufzurichten, sondern noch zu erweitern. Das förderte 1630 der zweite Bürgemeister Locatius Feddersen, vormals Conrector der Schule (also ein sachkundiger Mann!) Der Herzog Friedrich III unterstützte die Sache; 1632 erschien die von Schloss Gottorf datirte Schulfundation. Schon 1629 war Gottfr. Becker als Rector eingetreten. Dieser erließ 1632 ein Directorium d. h. einen Schulplan, der weit hinter dem Oldenburgs zurücksteht, in schwülstiger, häufig nichtssagender Sprache. Das Bestreben, dem Nutzen Alles nachzusetzen und den idealen Anforderungen des Lernenden so gut wie gar kein Genüge zu tun, wächst bei Becker bis ins Ungeheuerliche. Fast nur Verhören der aufgegebenen Lectionen, auf eine Dressur und Eintrichtern von Kenntnissen kommt Alles hinaus. Die Unterrichtsmethode ist noch mer verknöchert und noch geistloser geworden. Über die Methode in den unteren Klassen sagt Becker nichts, die Prima spaltet er in fünf Auditorien, ein seltsames Experiment. Die Erwartung, die man auf die neufundirte Schule gesetzt hatte, ging nicht in Erfüllung. Schon 1633 erließ der Herzog ein Schreiben an die Schulinspectoren, in dem er sein Misvergnügen darüber aussprach, daß . . sogar die Husumer selbst ihre Kinder anderswohin schickten, und daher die Inspectores auf Remedirung aller Mängel alles Ernstes möchten bedacht sein. Zwei Umstände trugen zu diesem Hinsiechen der Schule bei. Zunächst ein zwischen den beiden Schulinspectoren, dem Pastor Danckwerth und dem Bürgermeister Feddersen, ausgebrochener Streit. Schon längst war der Pastor auf den Bürgermeister erzürnt, der allerdings ser eigenmächtig verfur. Er schloss

den Pastor aus in Amtssachen, wann er wollte; man vocirte und revocirte Schulcollegien one Consens Pastoris, änderte in Schulsachen mit Gewalt, was man wollte, stärkte den damaligen zwar ser gelerten aber nicht friedfertigen und in vielen Stücken eigensinnigen Rhenius wider den Rector Becker. — Schlimmer noch als dieser Zwiespalt — (das wäre also der zweite Umstand) — war der Streit zwischen dem Rector und Conrector. Ein schweres Kreuz wurde jenem friedliebenden Mann aufgelegt, als 1634 der bekannte Joh. Rhenius an die Schule gelangte". — Hier muſs ich fragen: Wie konnte der 1634 berufene Rhenius an dem jammervollen Zustande der Schule schuld sein, der vom Herzoge 1633 gerügt wurde? — Außer dem erhaltenen „Directorium" Beckers sind die Acten des 17. Jarh. verschwunden. — Wie werden wir nach der angegebenen Lage von 1633 vermuten müssen? Wie besorgten die Inspectores die „Remedirung"? Pastor Danckwerth schützte den „friedliebenden" Rector Becker; Bürgermeister Feddersen „vocirte" one dessen Zustimmung 1634 einen berümten Schulmann, der ihm vielleicht durch Calvisius bekannt geworden war (s. Progr. S. 39), den Rhenius, und trug ihm eine gründliche Reform der Schule auf, natürlich ganz in seinem Sinne, wozu er denn auch seiner Lerbücher bedurfte. Der energische Mann griff gewiſs fest in das ganze faule Nest hinein gegen das „Ungeheuerliche" der Utilitätssucht, die Vernachlässigung der „idealen Anforderungen", gegen die „Dressur und das Eintrichtern", gegen die „Verknöcherung und Geistlosigkeit", gegen die „seltsamen Experimente" des „friedliebenden" Rectors. Natürlich setzte der aus der Fremde Berufene und Eingeschobene den Pastor und das ganze Lerercollegium gegen sich in Harnisch. War Feddersen nicht mer da? Oder war es ihm nicht möglich, Rhenius gegen den verbündeten Schwarm zu halten? Felte der Halt an dem Herzoge? — Es heißt S. 48: Erst nach längeren Verhandlungen brachte Pastor Danckwerth einen leidlichen Frieden zu stande. Also hatte der wol den Sieg über den Bürgermeister davon getragen und nam nun die Friedliebenden, die alles beim Alten lassen wollten, in seinen Schutz.

Da vergegenwärtige man sich die Lage des Conrector Rhenius, dieses eifrigen — und vollkommen befähigten, von den besten Autoritäten anerkannten — Schulreformators! — Nach so vielem Ver-

druſs, den er in ſeinem Leben gehabt hatte, nun zum Schluſs dieſe Niederlage von unfähigen, in der Verteidigung eines erbärmlichen Zuſtandes ſicherlich in aller Weiſe gegen ihn conſpirirenden Menſchen! Gewiſs iſt er jetzt geworden, was er niemals war, „mürriſch, übellaunig". Mag ſein, daß er ſich da auch zu einem und anderem weniger lobenswerten Schritte hinreißen ließ. Aber daran iſt nicht zu zweifeln, daß er auch in Huſum nichts anderes erſtrebte und betrieb, als was er ſich zu ſeiner Lebensaufgabe gemacht hatte, den „verknöcherten geiſtloſen" Unterricht praeeunte vera intellectione zu einem geiſtbildenden, den „idealen Anforderungen Genüge tuenden" zu machen. An anderen Orten hatte er bei aller Gegnerſchaft immer noch eine zalreiche Menge von gleichgeſinnten Freunden gehabt; hier im Norden der Stütze, auf die er ſich verlaſſen hatte, beraubt muſs der ſo feurige, für ſeine Ideale ſonſt leidenſchaftlich kämpfende Mann an allen Gliedern gefeſſelt am Boden liegen. So iſt er nach kurzer Zeit an gebrochenem Herzen, gebrochenem Lererherzen geſtorben. Wir wollen ihn von perſönlichem Eregeiz nicht ganz freiſprechen; aber welcher Menſch, der edle Beſtrebungen verfolgt, vermag ſeine Perſönlichkeit ganz von dieſen zu trennen? Den geknickten Huſumer Conrector werden wir allerdings nicht unter unſere Ideale ſtellen können, aber ein Schulmann von einer ſo anerkannten Tüchtigkeit und ſo bedeutenden Wirkſamkeit für den Gymnaſialunterricht verdiente doch wol einen beſſeren Nachrum — und ein Bedauern, daß er ſo hat enden müſſen.

Kurze Zeit nach Rhenius erſchien ein Lerbuch, das im weſentlichen dieſelbe methodiſche Ban einſchlug, wie jener, aber dadurch ſich unterſcheidet, daß es nur deutſche Übungsſätze darbietet und den Schülern in die Hände gegeben ſein will. Inſofern entſpricht es mer unſern Übungsbüchern und iſt, ſoweit ich dieſe Litteratur habe verfolgen können, als das erſte methodiſch zubereitete Übungsbuch anzuſehen. Von den im älteren Titel erwänten „teutſchen Argumentlein" iſt mir wenigſtens nichts bekannt geworden, und ſie entſprachen warſcheinlich dem unten zu nennenden Buche von Muzell. Nach Angabe des Nürnberger Gelertenlexikons von Will iſt es zuerſt 1633 in Nürnberg gedruckt; das Original

oder eine ältere noch mit der Vorrede des Verfassers versehene Ausgabe, in der er wol über seine methodischen Absichten Auskunft gegeben haben wird, habe ich leider nicht auftreiben können. Die älteste Ausgabe, die mir aus der Bibliothek des Waisenhauses zu Halle bekannt geworden ist, hat den Titel: M. Christophori Speccii Coll. scholae Laurent. Praxis Declinationum consistens in exemplari illustratione regularum cardinalium syntaxeos. Das ist: Teutscher Exemplarischer Unterricht, wie die Declinationes können gebraucht werden in den Reguln deß Syntax. Allen denen dienstlich, welche ein gut Fundament zu legen begehren, ehe dann sie meine Praxin Conjugationum und meine Praxin Phrasium Calvisii (?) oder andere Teutsche Argumentlein für die Hand nehmen und Lateinisch vertiren. Author ad Tyronem: Si quis Romanam vult cum fundamine linguam Discere, me volvet, tunc bene cedet opus. Nürnberg, In Verlegung J. Andreä Endters Seel. Söhne A. MDCXCIX. Daran schließt sich als zweiter Teil: Praxis Conjugationum et quaestionum syntacticarum, sive regularum communissimarum. Das ist: Hundert und ein und neunzig kleine Argumentlein oder Exercitia auf alle Conjugationes gerichtet, für diejenigen, welche anfahen etwas Teutsch in die Lateinische Sprach zu versetzen. Weil, was geschrieben ist, den Kleinen ist zu schwer: So will ich, Kleiner, dir auch kleine setzen her".

Das Nürnb. Gel. Lex. III, 730 bemerkt zu der Angabe von 1633 „Wird neuerlich (1757) wieder aufgelegt". Allgem. deutsche Biographie sagt: „Von Chr. Speccius sind neue Ausgaben erschienen in Berlin 1734 u. 1746, Fraustadt 1745, Emend. et auctus Ulm 1765, Gießen 1772, Flensburg (umgearb. von Esmarch) 1775, von neuem durchgesehen 1805". Vielfach nachgedruckt (z. B. Frankfurt u. Leipzig 1765, Wernigerode 1776) oder bearbeitet. s. unten. In dem Nürnb. Gel. Lex. heißt es weiter: „Er bleibt durch sein gutes Schulbüchlein, welches man nun insgemein die Praxis, auch den Speccius nennt, in unsern Schulen in ewigem Andenken". Von Eckstein wird das Buch freilich nicht mer erwänt*), aber welche Bedeutung es für die prak-

*) H. Perthes in Zur Reform des lat. Unt. IV. 1875, S. 6 ff. hat zuerst

tische Seite des Schulunterrichts gehabt hat, geht aus seinem fast zweihundertjärigen Bestehn und den zalreichen Ausgaben an verschiedenen Orten hervor. Der ungenannte Herausgeber einer „Zweiten ganz verbesserten und nach der Rambachischen Grammatik eingerichteten Auflage“ Giesen (sic) 1775 sagt in der Vorrede: „Des sel. Speccius praxis Declinationum et Conjugationum, die A. 1680 zum erstenmal ans Licht getreten (Wie dieser Widerspruch gegen 1633 zu lösen ist, habe ich nicht ausfinden können; Speccius starb 1639, nach anderer Angabe 1642.) hat sich nun schon beinahe hundert Jare auf ser vielen Schulen in und außer Deutschland erhalten. Die Ursache ist one Zweifel diese, weil Jedermann, der dieses Büchlein kennen lernt, überzeugt wird, daß der sel. Verfasser eine ganz eigene Gabe gehabt, sich zur äußersten Schwachheit der Jugend herabzulassen, und den ersten Grund, worauf alles beruhet, recht meisterlich bei ihr zu legen. Wozu noch als eine andere Ursache kommen mag, daß die Erfarung leret, es sei nichts unschicklicher, als ganz ungeübten Kindern das, was sie übersetzen sollen, in die Feder zu dictiren. Denn sie vernachlässigen dadurch, wenn man nicht alle Buchstaben vorsagt, die Orthographie ihrer Muttersprache, und werden, wegen des Zeitverlustes, um den großen Vorteil gebracht, unter den Augen des Lerers und bei seiner Zurechtweisung ihre lateinische Übungen zu verfertigen. Dagegen aber bei solchen gedruckten exercitiis das Deutsche aus dem Buch selbst und das Lateinische von der in Gegenwart des Lerers gemachten Übersetzung nach den Informationsstunden richtig abgeschrieben werden kann“. Andere Urteile s. unten.

Da das Buch so großen und lange dauernden Beifall gefunden hat, geben wir ein etwas ausfürliches Bild davon. Die Ausgabe von 1699 beginnt: Illustratio primae regulae cardinalis. Adjectivum et Substantivum etc. Tirocinium Rhenii p. 3 et p. 130 Reg. (d. h. Regularum Syntaxeos in dem Compendium grammaticae Rhenii. Ob in den früheren Ausgaben schon Rhenius citirt war, weiß ich nicht; öfters steht hier noch „Phil. et Rhen.“ zusammen.) „Inhalt dieser (lateinischen) Regel: Ein Ad-

---

auf Speccius wieder aufmerksam gemacht und ein kleines Bild von seiner Praxis gegeben.

jectivum und Substantivum müssen beisammen stehen 1, in gleichem Genere. 2, in gl. Numero. 3, in gl. Casu. Und weil das Adjectivum nach dem Substantivo sich richten muss, als wie ein Knecht nach seinem Herrn, so ist vonnöten, daß man erstlich sehe, cujus Generis, Numeri und Casus das Substantivum sei, und alsdann das Adjectivum auch also setze. Nemlich: 1, Wenn das Substantivum Generis Masculini ist, so muss sein Adjectivum auch Generis Masculini sein". u. s. w. in allen einzelnen Stücken aufgefürt. — Dann: „Praxis I. Declinationis. Nach dem Wörtlein Der.

Adjectiva:	Exempla:	Substantiva:
Niger, a, um.	Der schwarze Tisch.	Mensa.

u. s. w. acht Beispiele. Dazu Note, daß das Adjectiv im Lateinischen hinter das Subst. zu setzen sei.

„Übung aller Casuum durch Frag und Antwort:

	Singulariter.	Pluraliter.
Nom.	Wer? der breite Platz.	die breite Plätze

u. s. w. durch alle Casus hindurch.

Die. Albus, a, um Die weiße Rose Rosa

u. s. w. sieben Beispiele, darunter auch Suavis, e die liebliche Lerche. Alauda . . . Pluraliter: Weiße Rosen . . liebliche Lerchen . . . Übung der Casuum. N. Wer? Die schöne Sprache u. s. w.

Das. Fallax. Das betrügliche Brettspiel Alea.
Frigidus, a, um. Das kalte Wasser. Aqua.

sechs Beisp. Pluraliter: Die betrügliche Brettspiele. Übung der Casuum wie oben. Dazu „Der unglaubige Thomas. Incredulus, a, um." u. s. w. mit „Ein neuer kurzer Auszug. Novus, a, um."

In derselben Weise Praxis II declinationis, wobei auch diligens minister, prudens vir. Celebris, e Ein berümter Losunger. Duumvir. Pluraliter. Übung aller Casuum: N. Wer? u. s. w. 18 Beispiele wie oben, auch Dulcis, e . . . vinum. Tristis, e . . . exemplum.

Praxis III. Decl. Beispiele von Adjectiven zu pater, mater, honor, arbor, soror, mare, homo, sermo, occasio, virgo, virtus. Übung der Casuum. Beispiele zu avis, ovis, mons, ars, poema, altare, animal . . genus . . corpus . . — Praxis IV

decl. 8 Beispiele. Ub. der Casuum. Ebenso V decl. Zusammen 10 Seiten.

Ad eundem modum et Participia. Tirocin. (Comp.) p. 130. Inhalt dieser Worte: Gleicher Gestalt muß ein Participium und ein Substantivum beisammen stehen in gleichem Genere, N. u. C. . . Über dies ist vonnöten, daß die Knaben solches Participium lernen auflösen durch eins von denen Wörtern qui, quae, quod mit dem Indicativo, als wenn hier folget: der gleißende Tisch mensa nitens, so heißt es so viel als: mensa quae nitet etc. Da gehört nun hin Regula Tirocinii (vielmer Compendii) secunda. p. 133". Das wird nach der Praxis I. decl. durchgefürt mit Particip. Praesens. Der gleißende Tisch. nitere gleißen. Der quackende Frosch: Das ist, der Frosch, der da quacket. coaxare quacken. Der schlafende Furmann . . dormire . . . Die wachsende Feder . . crescere . . u. s. w. Auch pluraliter. Dann Praeteritum: Der gezierte Tisch: Das ist der Tisch, der da ist gezieret worden. adornari gezieret werden. Der gelesene Brief . . legi gelesen werden. Der ausgelöschte Buchstab . . . deleri. — Futurum in dus, a, um. Der Tisch, der da soll oder muß gezieret werden. Der Brieff, der da s. o. m. gelesen werden . . . Futurum in rus. Der Tobias, der da beten wird. Der Thomas, der da glauben wird. Andere Beispiele mit trinken, schreiben. Ebenso durch die Praxis II. III. IV. V. declinationis singulariter u. pluraliter auf 6 Seiten, auch die Ausnamen panis, manus, domus und veru, tonitru darunter.

Illustratio secundae regulae cardinalis. Substantivum cum Subst. etc. Phil. et Rhen. Tirocin. p. 135 Reg. V. Inhalt dieser Regel. Wann zwey Substantiva zusammen kommen, so muß das ander Substantivum, welches sich reimet auf die Frag Weß? Genitivi Casus seyn. Praxis I. decl. Usus. Der Nutz der Feder (Federn) . . Coaxatio. Das Quacken des Frosches. (der Frösche) . . Das Lob des kurtzen Begriffs (der k. Begriffe). Lis der Zank des Ersättigten. Ebenso II. III. IV. V. decl. 5 Seiten.

Illustratio tertiae reg. cardinalis. Phil. . . Rhen. . . . Die Verba Substantiva, als da sind: Sum, Fio, Forem, et Existo, haben vor ihnen und nach ihnen einen Nominativum stehen. Praxis I. decl. Die Rose ist eine schöne Blume. Der Frosch ist ein qua-

ckendes Thier. 7 Bsp. Pluraliter: Die Rosen sind schöne Blumen. u. s. w. Ebenso II decl. Der Mann ist gewesen ein Knab. Der Ziegenbock ist niemals gewesen ein wild Schwein. Das Messer wird nicht werden ein Schmid. Plur. — III decl. Mein Bruder wird ein Vater werden. Mein Vater ist worden ein Fechter. Der Pferdestall wird werden ein Schafstall. 10 Bsp. Plur. IV u. V decl. Die Feige ist die süße Frucht. Der Bratspieß soll kein (nicht ein) Horn werden. Das Eis ist ein schlüpferig Ding.

Illustr. quartae reg. card. Phil. et Rhen. Inhalt: Ein Comparativus hat einen Ablativum nach sich, wann darauf folget das Wort: Als oder Denn. Nota. Sed tamen pro Ablativo etc. Wenn man aber nach dem Comparativo den Ablativum nit setzen mag, so kan man an desselben Statt setzen den Nominativum mit deren Wörtlein einem: Quam, Ac oder Atque. Praxis I decl. Der Tisch ist größer gewesen als der Hobel. Major et Majus. Der Hobel ist kleiner als der Tisch. Minor et Minus. Der Buchstab ist eher als die Syllabe. Prior et us. Die Feder ist nützlicher als die Kreide. Utilior et us. u. s. w. 8 Bsp. Pluraliter. II decl. Der Acker ist nützlicher als das Buch. Utilior et us. Der Mann ist eher als der Knab. Prior et us. Das Ey ist kleiner als das Glas. Minor et us. 9 Bsp. Plur. III decl. Mein Vatter war grösser als meine Mutter. Major et Majus. Das Lob war grösser als die Tugend. Der Zoll ist nützlicher gewesen, als das Meer. Das Meer ist eher gewesen als der Zoll. Prior et us. Der Löffel wird angenehmer sein, als die Sporn. Acceptior et us. Die Zeit wird eher sein als das Vieh. Prior et us. 17 Bsp. Plur. IV decl. Die Frucht war angenehmer gewesen als der Wagen. Gratior et us. Das Horn ist kürzer als der Bratspieß. Brevior et us. 9 Bsp. Plur. V decl. Die Gestalt ist schöner als das Angesicht. Pulchrior et us. 5 Bsp.

Illustr. quintae reg. Card. Phil. et Rhen. . . Inhalt d. R. Ein Nominativus und ein Verbum personale müssen beysammen stehen in gleichem Numero und in gleicher Person; Und ist zu merken, daß ein jeder Nominativus Tertiae Personae sey, ausgenommen Ego und Nos, welche sind Primae Personae: Tu und Vos, Secundae. Das ist: Die Antwort auf die Frag: Wer? muß Nominativi Casus seyn. Praxis I. decl. Nitere. Der Tisch

gleißt. Coaxare. Der Frosch quackt. Dormire. Der Fuhrmann schläfft. Canescere. Der Bart wird grau. u. s. w. 13 Bsp. Plur. II decl. Patere. Das Buch stund offen. Docere. Der Meister lehrete. Attendere. Der Knabe merkte drauf. . . Imperare. Der Herr hat geboten. Obedire. Der Knecht hat gehorchet . . Frangere. Die Banck wird zerbrochen. Finire. Der Krieg wird geendet. u. s. w. Pluraliter. III. decl. Scribere. Der Vatter hatte geschrieben. Die Mutter hatte gelesen. Die Schwester hatte gebetet. . Vendere. Der Sperling wurde verkauffet. . . Aperire. Der Pferdstall wird geöffnet werden. . . Amittere. Der Löffel wird verlohren werden. Ferre. Die Last wird geduldig getragen werden. Laudare. Wollte Gott! unser Werk würde gelobet! Movere. Ach daß unser gantzer Leib beweget würde! Plur. Die Vätter hatten geschrieben. u. s. w. 25 Bsp. IV decl. Crescere. Die Frucht wächst. 9 Bsp. Plur. V. decl. Manere. Die Gestalt bleibt. . . Mori. Der Glaub stirbt.

Illustr. sextae r. c. Quodlibet Verbum admittit etc. Phil. Ad quaestionem Cui etc. Rhen. . . Inhalt d. R. Ein jegliches Verbum nimt zu sich einen Dativum, der eine Person anzeigt, oder sonst etwas anders, das ist: Die Antwort auf die Frag: Wem? muß Dativi Casus seyn. I Decl. Ich bin nutz (Wem?) dem Tisch. Prodesse. Ich schreib es dem Fuhrmann zu: Du aber schreibest es dem Brieffe zu. Ascribere. 6 Bsp. Plur. II decl. Ich glaube deinem Buche nicht. Credere. u. s. w.

So gehn die Illustrationen der Cardinalregeln fort; 7. Objekts-Accusativ, 8. Ablat. mit a, ab. 9. Abl. instr. 10. Abl. temporis. Aber 11. auch Accus. c. Inf. „Post Verba sensuum etc. Rhen. Ein Acc. gehet vor dem Infinitivo her, nit anderst, als wie ein Nominativus vor dem verbo Personali. Das ist: Die Antwort auf die Frage Was? muß Infinitivi Modi seyn, wann sie ist ein Verbum, und muß der Accusativus vorhergehen: Oder, wann da stehet: Ich hoffe, Ich höre, Ich sehe, Ich weiß, Ich achte dafür, Ich wundere etc., so folgen gemeiniglich ein Accusativus mit dem Infinitivo". Zwei Seiten Übungen mit Wörtern der 5 Declinationen, und zwar solche Sätze, die früher schon unabhängig vorgekommen sind. „Ich weiß, daß der Frosch zu dieser Zeit quacket. Coaxare. Ich sehe, daß der Fuhrmann schläfft. Dormire. Er

der griechischen Sprache Erasmus Schmid trat 1616 mit einer stark gepfefferten Schrift wider ihn hervor . . . Rhenius biss in seiner Antwort (Hist. belli Gram.) so wütend um sich, daß er in der Vorrede zu seinem Compendium lat. Gram. 1618 selber eingesteht, zu scharf gewesen zu sein". — (Hierzu sei bemerkt, daß ein solches freiwilliges Geständnis eines Feltritts schon zweimal vorgekommen war, s. oben S. 117. Die Leidenschaftlichkeit riss den in der Tat „allzeit fertigen" rasch fort, aber ebensowol tritt hinterher eine achtungswerte Weichheit und Aufrichtigkeit des Gemüts hervor, die sich eines offenen Bekenntnisses nicht schämt.) — „Endlich wurde der grammatische Streit auf Befel des Kurfürsten zu Gunsten des Rhenius (??) beigelegt . . . Sein Name erschien sogar (!) mit auf dem Titel" der von Schmid herausgegebenen Grammatik. Über seine Stellung in Husum heißt es dann: „Man suchte ihn für das vacante Conrectorat zu gewinnen, welches er auch, freilich nicht gerade zum Segen der Schule annam. Denn kaum hatte er in Husum festen Fuß gefasst, so begann er unter den Schulbüchern, die er hier vorfand, aufzuräumen, oder doch, da er bei dem Rector auf Opposition stieß, ihre Mängel herauszusuchen und ihre Verfasser anzugreifen, gewiss mit der Absicht seine Bücher an die Stelle zu setzen. (Es werden zwei Beispiele angefürt, die so, wie sie hier erscheinen, allerdings nicht hübsch sind.) . . Durch ein anderes Manöver, das auch den bescheidensten Anforderungen an Anstand und Sitte kein Genüge tut, schürte er den Brand noch mer. Er zog nemlich des Rectors Schüler aus dem öffentlichen Schulunterricht durch jegliches Mittel der Überredung, wobei er die Tüchtigkeit seines Kollegen möglichst zu verkleinern suchte, in seine besonders bezalten Privatstunden hinein, und antwortete den Inspectoren, die ihm dies verwiesen, mit anerkennenswerter Grobheit. So hatte die Schule von dem berümten Gelerten so gut wie gar keinen Nutzen, zumal da er auch, nach Schilderung eines seiner Schüler, wegen seines mürrischen und launischen Wesens ein ungenießbarer Lerer war; sive senio, sive curis, sive ingenio perquam morosus. Nach Art mistrauischer und übellauniger Menschen glaubte er sich bei jedem Anlass gekränkt; aber daß er dann in seiner Erregtheit auf seine Schüler einfur, verbesserte seine wankende Autorität keineswegs. Denn je mer er gegen sie wütete,

setzt. Schon unter der ersten Regel wird die Pluralbildung von diligens, celebris, dulce und die Bildung der Participia von den vier Conjugationen verlangt, unter der dritten Regel Conjugation von sum und fio, unter der vierten verschiedene Tempora des Activs und Passivs, sogar von ferre u. mori; ferner die Declination der Comparative, ebenso überall Kenntnis der Geschlechtsregeln. Unbegreiflich ist es, wie neben einer solchen Voraussetzung es noch für nötig erscheinen konnte, die bekanntesten Vokabeln, one die eine Erlernung der Formenlere nicht denkbar ist, hinzuzusetzen, ja öfters zu wiederholen. So mensa, rana, rosa, penna, schola, puer, vir, servus, hortus, morbus, bellum, collum, vinum, pater, mater, soror, arbor, homo, occasio, virgo, virtus, avis, mare, corpus, genus, fructus, cornu, dies; auf den ersten 10 Seiten bonus, longus, diligens je dreimal, novus viermal, magnus u. pulcher je fünfmal*). Für andere Wörter vermisst man dagegen Angabe, z. B. lingua, taurus, ovile, equile.

Ser charakteristisch sind die Beispiele; der Mann lebt so ganz in dem betreffenden lateinischen Wortvorrate, daß es ihm um die Angemessenheit des Inhalts nicht immer zu tun ist. Offenbar ist die Hauptabsicht des Buches, die Schüler mit den wichtigsten Regeln der Syntax bekannt zu machen, aber wunderlich dabei, daß jede Regel nach der Disposition der fünf Declinationen eingeübt wird, obgleich dabei meistens nur ein Casus zur Verwendung kommt.

Verständlicher ist es, daß der zweite Teil, die Praxis Conjugationum, nach den vier Conjugationen geteilt ist, denn hier werden sämtliche Formen einer Conjugation in einem Abschnitte geübt und die in dem ersten Teile aufgefürten syntaktischen Regeln verwandt. Dieser zweite Teil zeigt, was man unter Argumentlein verstand; es ist ein kleines deutsches Stück, das einen zusammenhängenden Gedanken behandelt. Aber man dachte bei „Zusammenhang" noch den eigentlichen Sinn, nach dem er in der Regel nicht hergestellt werden kann one Kenntnis eines Complexes der gewönlichsten

*) Auch Perthes a. O. spricht das Erstaunen über diese auch sonst wiederkerende Erscheinung aus; er meint, sie beruhe auf der einsichtigen Erwägung, daß man dem Schüler nicht gleichzeitig zu viel zumuten dürfe. Die „erleichternden" Methodiker wollten wol das Vocabellernen vermeiden und statt dessen die Worte durch wiederholten Gebrauch einprägen.

syntaktischen Regeln, auch der über die gewönlichsten Formen des Aussage-, Final- und Consecutivsatzes, und nicht one eine Anzal von satzverbindenden Conjunctionen. Deshalb sind der Praxis Conjugationum vorausgeschickt „Vormerkungen, welche in diesen Argumentlein nützlich mögen angewendet werden. Mehrentheils nach dem Orbe und Vestibulo Comenii angestellet für die angehende Syntax-Schüler“. Die beiden ersten handeln über den deutschen Artikel der und ein, die „nicht allezeit gesetzet werden“. „Doch können solche Wörtlein bißweilen nicht übergangen werden“: hic, haec, hoc. is, ea, id. quis; unus „wann man zählet“. Hier, wie zu jeder Vormerkung, Verweisungen auf Stellen des Orbis oder Vestibulum Comenii. 3. Über „so“: qui, tum oder tunc, „welche beede doch im Lateinischen offt gar dahinden bleiben“, tam, quam, sic, si, quoties. 4. „Wie“ bei Abject. quam, bei Verb quomodo. „Sonsten auch ut, quare, ceu, velut, sicut“. 5. Noch. adhuc. Weder — noch neque — neque. Noch nicht nondum. 6. Allein solus, tantum, solum, non modo. Bisweilen = aber. 7. Als cum, postquam; tamquam; quam; tam-quam; tum — cum; ceu, velut; utpote; ut „vor einem Exempel“. — 8. Weil. dum indem; dieweil: cum, quoniam, quia. 9. Da. ubi, cum; hic, ibi; der da qui. 10. Sein. suus. esse. 11. Das Articulus zu unterscheiden von Daß ut und quod. Daß nicht ne. 12. „Etliche Wörtlein im Teutschen werden im Lateinischen nicht gefunden, wie an etlichen Exempeln zu sehen“. für, zu, am, bei, um. — „Mit diesen wenigen Vormerkungen hat man dieses mal nur denen anfahenden und noch nicht erwachsenen Syntax-Schülern dienen wollen“.

„Quaestiones syntacticae oder Syntax-Fragen, welche lehren, wie man die Wörter zusammensetzen soll“. Es ist eine übersichtliche Zusammenfassung der syntaktischen Regeln des ersten Teils, nicht nur die Casusfragen, sondern auch: Wie lang? Wann? Wie teuer? Wie groß, lang, breit, dick, hoch? Wie weit? Wo, in welcher Stadt? in welchem Land? Wohin, in welche Stadt (Land)? Von wannen? Warum? Unter was? und Warum? auch Acc. c. Inf., quod, ut, ne.

„Nota. Die Knaben sollen zuförderst das Verbum Personale suchen, und dasselbe setzen in seinem rechten modo, tempore, nu-

mero und persona; darnach sehen, was für eine Frag sich zu dem Verbo schickt; so werden sie bald finden, was und welchen Casum sie setzen sollen, worzu sehr deutliche Anleitung gibt das hierauf folgende Argument, in welchem obgesetzte Fragen begriffen sind, samt seinem beygesetzten Unterricht". Ich schreibe nur den „Unterricht" ab, aus dem das Argument entnommen werden kann. „Wer ist kommen? Antwort: Mein Nachbaur. Wie ist er beschaffen? (Ein Mann) großer Geschicklichkeit. Wann ist er kommen? Vergangenen Monat. Von wannen, oder aus welchem Lande? Aus Frankreich. Wo oder in welcher Stadt lebt er jetzund? Zu Straßburg. Von wem wird er gelobt? Von Burgern und Bauern". u. s. w. mit „Wohin? Wie weit? Was sagen die Leute? (Daß er komme.) Mit was kommt er? Was lobet er? Den Straßburgischen Thurm. Wie hoch ist der Thurm? Was bringt er mit? (Ein Buch.) Wie theuer hat ers gekaufft? Wem? Meinem Bruder. Warum bringt ers? Auf daß er lerne. Was? Die Französische Sprache". Die ganze Quintaner-Syntax in einem Stück als methodische Anweisung! „Nun folgen 191 Argumentlein oder teutsche Exercitia, welche eingerichtet sind nach diesen Verbis: Amo, amor. Doceo, doceor. Lego, legor. Audio, audior. Fero, feror. Sum. Volo. Nolo. Malo. Eo. Opinor. Misereor. Loquor. Largior.

Praxis verbi activi amo.

Exercit. 1. Ich liebe dich billig, weil du mich liebest; und wegen unserer Freundschaft liebet dich nicht allein mein Vatter, sondern auch alle meine Freunde lieben dich.

Exc. 2. Weil ich dich liebte, so liebte dich auch mein Bruder; ja alle meine Schulgesellen liebten dich wegen der großen Freundschaft, welche wir in der Schule machten (1) und bestättigten (2). 1. Comparare. 2. confirmare".

Und so fort durch 20 Argumentlein immer mit amo und anderen Verben der 1. Conjug. Dann No. 21—37 über amor. z. B. Vor diesem bist du geliebet und gelobet worden von ungelehrten Leuten wegen deiner Einfalt; jetz und aber wirst du geliebet und gelobet von gelehrten Leuten wegen deiner Klugheit, mit welcher du bist gezieret worden von dem Vatter der höchsten Weisheit". 38—60 Doceo. z. B. „Lieber Friderich, lehre mich die lateinischen

Gebetlein, gleich wie ich dich die Teutschen Gebetlein gelehret habe: auf daß der Lehrmeister sehe (1), daß wir allen Fleiß verwenden (2), damit wir unsern Eltern gefallen (3). 1. Videre. 2. diligentiam adhibere. 3. placere". Zu No. 54 auch persuadere alicui, favere alicui. 55. abhorrere a re aliqua, und oft jubere. Von 61—74 doceor. No. 71. „Also werden die Knaben in den Schulen mit Lust gelehret, wann bißweilen schöne Sentenz oder Historien von den Lehrmeistern eingemenget werden (1). Auf diese Weise wird der Lust zu lernen nicht ausgeleschet werden (2), sondern derselbe wird vielmehr gemehret werden (3). 1. Immiscére. 2. delére. 3. augére". — Praxis verbi Activi tertiae Conjugationis wird in No. 75—101 in Anschluss an Variationen des epistolas legere u. scribere durchgefürt, in Nr. 102—126 quartae Conj. an allem, was gehört zu werden pflegt. Der Inhalt wird entnommen aus dem, was in der Schule geschieht, oder in der Kirche, öfters auch aus den Kriegsgeschicken. No. 77. „Wir lesen die Briefe unserer Schulgesellen gern und lernen (1) allezeit etwas aus denselben, sintemal sie zusammentragen (2) gute Phrases, welche sie in gelehrter Leute Büchern gelesen haben. Dieselben Phrases bringen sie künstlich für (3), also daß auch andere Leute ihre Briefe begehren (4). 1. Discere. 2. colligere. 3. proponere. 4. expetere. No. 100. Du bist zwar offt in dem Register der Abwesenden gelesen worden, wundere derowegen sehr, daß du nicht schon längst von dem Schulmeister aus der Schul bist gestoßen (1) worden: denn dieses wird von den Schülern erfordert (2), daß alle und jede in der Schul gesehen (3) werden, wann das Register gelesen wird. Keiner ist auszunehmen (4), er sey groß oder klein. 1. Extrudere ex schola. 2. requirere. 3. conspicere. 4. excipere. No. 116. Nicht alle Pfarrer werden gehöret in allen Winckeln dieser Kirche, gleich wie unser Pfarrer gehöret wird. Der Pfarrer, welcher vor diesem gewesen ist, der ist nur in etlichen Winckeln gehöret worden. No. 122. Zur Zeit des Kriegs werden viel Schatz-Kammern ausgeschöpfet (1) und viel frommer Leute Kinder nicht ohne Zähren begraben (2). Werden also zu solcher Zeit mehr Seufftzer gehöret als Gelächter. Wollte Gott aber! es würde der Krieg begraben (3): auf daß der Leute Seufftzen nicht mehr gehöret würde. 1. Aeraria exhaurire. 2. sepelire (bellum).

Nr. 127—146. fero u. feror. 144. „Gleichwie in dem gestrigen Evangelio der reiche Mann in die Hölle getragen wurde, und hergegen die Seele Lazari von den Engeln in die Schos Abrahams getragen wurde: also werden auch noch heutiges Tages viel Seelen der Bettler in die Schos Abrahams getragen, wann sie fromm gewesen sind". — Praxis verbi Sum. Nr. 147—160. Nolo 161—169. Malo 165—168. Eo. 169—172. Praxis Verbi Deponentis opinor 173—179. misereor 180—183. loquor 184—191. Nr. 185. „Dein Bruder redet nur Lateinisch, wan er truncken ist, meine Brüder aber reden auch Lateinisch, wann sie nüchtern sind: und also folgen (1) sie dem Exempel meines Vatters, welcher nüchtern und trunken Lateinisch redet. So du nun willst, daß dein Bruder oft Lateinisch rede, so ist vonnöthen, daß er auch offt einen guten Wein trinke. Denn wer den Wein oft gebrauchet (2), der wird beredt nach dem Sprichwort: Foecundi calices quem non fecere disertum? 1. Sequi. 2. uti. — So dreht sich der Inhalt in harmlos naiver Weise ganz in dem Gedankenkreise, in dem der Schüler steht; er soll das, was er denkt oder wol denken kann und muſs, lateinisch auszudrücken lernen.

Auf das „Argument" gründlicher grammatisch vorzubereiten ist die Absicht sowol des Rhenius als des Speccius. Dazu war eine Bekanntschaft mit den hauptsächlichsten Regeln der Syntax notwendig, denn die Formenlere hatten die Schüler bereits durchgelernt; Speccius bezeichnet seine „Praxis" als Anleitung für die „angehenden Syntax-Schüler". Danach ist die Disposition beider Bücher gemacht. Aber die alte Erfarung, daß die erste Erlernung der Formenlere, mit der man allenfalls für die Lectüre auskommen konnte, für den schriftlichen Gebrauch der Sprache nicht sicher genug sei, veranlasste beide Methodiker, in die Syntaxübung zugleich eine geordnete Wiederholung der Formenlere einzuschieben, was Speccius in dem Titel so ausdrückt: „wie die declinationes können gebraucht werden in den Reguln des syntax"; daher der Titel Praxis, entsprechend dem commonstrans usum des Rhenius. Rhenius ordnet diese Wiederholung sogleich nach dem Systeme der Conjugation und lässt die der Declination ungeordnet daneben hergehn; Speccius dagegen ordnet sie zunächst nach der Declination, benützt daneben aber ganz frei auch die schon gewonnene Kenntnis

der Conjugation. Wie Rhenius sein ganzes Tirocinium für den vom Deutschen ausgehenden Unterricht bestimmte, ebenso will es Speccius mit seinem ersten Teile, der praxis declinationum haben, nur mit dem Unterschiede, daß er den Unterricht nicht allein in den Mund des Lerers legt, sondern dem Schüler die mündlichen Übungsbeispiele auch gedruckt vorlegt. Rhenius nimmt dann an, daß auf seinen mündlichen Vorbereitungsunterricht das Argument in der hergebrachten Weise als Imitation des gelesenen Schriftstellers folge, wozu der Lerer jedesmal den Text zu dictiren habe. Speccius dagegen verbindet die ersten schriftlichen Übungen mit dem zweiten Teile seines Lerbuchs, mit der praxis conjugationum. Das machte denn notwendig, daß er die übliche Form der ersten Exercitien, die Imitation, aufgab und selbst Argumentlein dafür frei ausarbeitete und sie der Reihenfolge seiner Conjugationsübungen entsprechend gestaltete. Die in der Tat bedeutende Neuerung des Speccius ist also, daß er die ersten schriftlichen Übungen des Lateinschreibens von der Form der Imitation losriß und mit dem grammatischen Unterricht in eine systematisch geregelte Verbindung setzte; das heißt: er bildet den Übergang von der Unterrichtsweise des Reformationszeitalters zu dem der neueren Zeit.

Die methodischen Absichten des Speccius, die aus dem Folgenden noch mer hervortreten werden, scheinen aber doch nicht überall recht erkannt und noch lange von den, wenn auch mit seinem Buche unterrichtenden, doch an dem Alten hangenden und zur Erfüllung der neuen Forderungen zu wenig geschickten Lerern nicht befolgt zu sein. In der Vorrede zu einer 1784 in Nürnberg erschienenen Ausgabe der Praxis Speccii heißt es: Man könne es für einen Beweis der Güte dieses Schulbuchs ansehen, „daß es in den meisten lateinischen Schulen eingefürt ist. . . Die felerhafte Methode, welche man, so wie bei dem ersten Unterricht in den gelerten Schulen überhaupt, also auch insbesondere bei dem Gebrauche dieses Buches hie und da zu befolgen pflegt, hat schon einen alten erfarenen Schulmann (Wen?) vor vielen Jaren veranlasst, in der Vorrede zu dieser Praxi einige gute Bemerkungen und Ratschläge über den Gebrauch derselbigen mitzuteilen. „Einer von den Felern,

sagt er, war dieser, daß man die Praxin nicht so praktisch getrieben, als es dieser Name mit sich bringen sollte. Ich will hiemit so viel sagen: man hat uns in der Theorie zu lang aufgehalten. Ihr müsset, hieß es, erst perfect decliniren und conjugiren lernen! Gut, aber wie? Durch ein trockenes, langweiliges Memoriren? Unter der Hoffnung, alles oder doch das meiste wieder zu vergessen und alle Lust zum Latein zu verlieren? Nein, eben darzu ist die Praxis da, daß man sogleich im Anfang sie übe. Sobald der Schüler das Wort Mensa hört, sobald soll man ihm das Beiwort longa, nigra etc. darzu setzen lassen. z. B. Mensa der Tisch, longa lang: Mensa longa der lange Tisch. So auch in den Verbis: Sum ich bin, puer ein Knabe: Sum puer ich bin ein Knabe. Und umgekert: Ich bin Sum, ein Knabe puer etc. und das mit einer anständigen Munterkeit, one Poltern und Zuschlagen. Ist der Lerer aufgeräumt und will manchmal eine kleine Sentenz, Sprüchwort hinzutun E. g. Ad mensam verecundari non decet, oder Ego sum Dominus Deus tuus etc., so wird alles desto anmutiger und in der Folge von Nutzen sein. Nur daß er immer das Latein ins Teutsche, und dieses wieder in jenes vertiren lasse". Hierauf zeigte er, daß an der alten und gewönlichen Art, die Jugend auch nach diesem Schulbuch zu unterrichten (dem „gemeinen Schlendrian"), dreierlei auszusetzen sei. „Erstlich ist man mit der Unterweisung viel zu schläfrig und langsam zu Werk gegangen. Ich bin in einer Klasse bei zwei Jaren gesessen und zweifle, ob ich den Speccium nur dem zweiten Teil nach durchgebracht habe, welches doch höchstens in einem halben Jar, und zwar etlichemal, geschehen kann. Der andere Feler wird begangen durch den Mangel der Repetition. . . Das dritte und wichtigste ist, daß der Lerer keine Vorteile in der Methode entweder weiß, oder doch nicht gebraucht. Es ist ihm genug, wenn er das Exercitium construirt und nach der Elaboration von Felern gereinigt hat. Wie man aber den Scholaren die Sache leicht machen, und so einrichten soll, daß die Elaboration keine vergebliche Arbeit sei, darum ist er unbekümmert". Dagegen erstens „ist es gar nicht nötig, daß der Knabe sich ein ganzes Jar lang mit dem vergeblichen und unnötigen Memoriren der Conjugationen, one zu wissen, wozu er endlich alles das Zeug nutzen soll, schleppe. Aus dem Haufen der Lernenden darf nur allemal einer das Tempus

etlichemal laut, langsam und deutlich lesen, so wird sich dasselbe nach und nach so in das Gedächtnis einprägen, daß man es nicht vergessen kann. Aber man muss es sogleich mit der Anwendung verbinden. Wenn der Schüler das Praesens Sum, es, est etc. etlichemal gelesen, und auch eben nicht völlig und fertig innen hätte, so muss man dennoch ihm alsobald ein Exercitium über dieses Tempus geben; etwan auf diese Art: Ich bin nicht so glücklich, wie du bist, oder wie dein Bruder ist. Also sind auch unsre Nachbarn arm, wie wir sind, und ihr seid reich . . . Dem Mangel in der Repetition wird dadurch abgeholfen, wann eine Ausarbeitung, ehe sie noch niedergeschrieben wird, zuerst von dem Lerer, und gleich darauf von einem der geschicktesten Scholaren, gleich lateinisch und mündlich wiederholt, und darauf badewarm, noch in der Klasse, die Übersetzung auf ein Zettelchen geschrieben wird, welches bald geschehen ist. Der Lerer nimmt sodann ein oder etliche dieser Papierchen und zwar solche, da die meisten Schnitzer zu finden sind. Er spricht: Hier steht Ego sum non tam felix. Ist das recht? Nein. Warum? Ordentlicher Weise steht das Adverbium vor dem Verbo. Wie soll es also heißen? . . . Nunmer neme der Docens die Blättchen alle zu sich und sage den Discipeln, daß sie das Pensum zu Haus nochmal elaboriren und sauber in ein Buch schreiben sollen, welches er dann des Nachmittags oder am anderen Morgen mit wenigeren oder wol gar keinem Feler wieder bekommen wird, und das Exercitium ist nunmer bei fünfmal repetirt. Ist das mit fünf oder sechs solchen Übungen geschehen, so wiederholt man sie alle miteinander. Man könnte es etwan so einrichten, daß man zwei Pensa Vor- und Nachmittag am Montag, und eben so viel am Dienstag machen, und am Mittwoch die Übungen der zween ersten Tage wiederholen ließ, ohne sie zu schreiben. Eben so mache mans in den drei übrigen Tagen; und so käme man ongefähr in sechs Monaten durch. — Man setzet im übrigen voraus, daß der erste Teil unseres Werkchens schon auf diese oder eine andere schickliche Weise durchgebracht sei, dann diese Vorrede hat nur den andern Teil zum Gegenstand. Sonst wäre zu wünschen, daß man lieber von einem lateinischen Speccio den Anfang machte; denn Facilius est, sagt Comenius, e lingua, quam in linguam transferre . . . Ein gewisser Schul-Freund hat darzu bereits einen

beträchtlichen Teil fertig". Das wäre der Anfang der lateinischen Übungssätze, die in den neueren Übungsbüchern den deutschen voraufgeschickt werden. Ob ein derartiges Buch damals erschienen sei, ist mir nicht bekannt; wol aber wird unten bei Joach. Lange ein solches noch früher erschienenes zu erwänen sein.

Über die faktischen Zustände der lateinischen Schulen im 17. Jarh. ist ser belerend eine 1693 in Augsburg erschienene Schrift, deren Verfasser leider nicht genannt ist. Der Titel lautet: „Wolgemeintes, zumalen wolüberlegt- und gründliches Bedenken von verschiedenen teils offenbaren, teils nicht allerdings bekannten Misbräuchen, so geraume Zeit hero in die Schulen eingerissen und überhand genommen; auch wie die Sach eigentlicher und mit besserer Manier möchte eingerichtet werden. . . Von einem der schon lang sich Amts und Gewissens halber um den Schaden Josephs bekümmert". Abgedruckt in der Sammlung selten gewordener pädagog. Schriften des 16 und 17 Jarh. Herausg. von A. Israel. Nr. 3., wo es bezeichnet wird als „Grundlinien einer Didactik, absonderlich die lateinische Sprache betreffend". Es beginnt: „Wann es bei derjenigen Lerart, welche etwan die alten Römer gehabt (Quintilian) und zu unserer Väter Zeiten die berümten Instauratores litterarum angegeben, geblieben wäre, so hätte man so vielen Schreibens vom Schulwesen und des daher entstandenen Unwesens wol können entübrigt bleiben. Seitdem aber die lüsterende Welt eine schwere Schul-Krankheit bekommen, haben zwar viele Doctores ihre methodos medendi sorgfältig angewendet, aber mit keinem anderen success, als daß viel tausend Recepten und darneben viel tausend Reichstaler unnützlich darauf und zu schanden gegangen sind. . . . Woher geschiehet es, daß die Herren Jesuiten in ihren Schulen so leicht und glücklich fortkommen, als weil sie bei einer gewissen Methode und einerlei Büchern bleiben? Da hingegen bei uns fast ein jedes Land und Ort sich ein besonderes machet; auch manches Städtlein es ihme für das größte Schand hielte, wenn dessen Schulrector nicht auch sollte den esprit haben, eine Grammatic und Elementale, ein Vocabularium, eine Logicam und dergleichen zu schreiben. Was ist doch nicht für eine

Quantität Papier eine lange Zeit hero verplakket worden in denen Sachen, welche man doch alle bei den Alten besser und reiner finden könnte, wann nur die alamodisirende Welt die Eitelkeiten aus dem Sinn schlagen und die gesunde einfältige Warheit belieben möchte. Es sind durch Göttliche Gnade wol noch hochvernünftige Leute und Schulmänner hin und wieder, welche auch ihres Orts viel Gutes stiften und angeben; aber an den meisten Orten bleiben doch die Schul-Mägen verderbet, mögen das edle Mana nicht kosten, lassen ihnen, aus weiß nicht was für Officinen, die Egyptischen Pheben, Knoblauch und dergleichen Naschwerk in großer Anzal zu Hauf bringen, ihnen Wunder einbildende, wie solches ihrem erlegenen Appetit so wol bekomme. Aber was hilft viel Klagen? Bei Verständigen ist die Sache klar am Tag; den anderen ist nicht mer zu helfen. Indessen soll mich niemand verdenken, wann, auf geschehene Veranlassung, ich auch dasjenige, so ich durch ziemliche lange Praxin bei der Schul bemerket habe, zu Papier bringe".

Da haben wir den Lobredner der damals „alten bewärten Methode"; aber er weiß sie in einer gesunden praktischen Ausfürung aufzufassen und eine Menge treffender, für alle Zeiten gültiger Gedanken in aller Frische einer unmittelbaren praktischen Erfarung und oft — wol im Bewusstsein, daß er doch tauben Oren predige — in humoristischer Form auszusprechen, so daß in der Tat „man sich auch heutigen Tags versucht fült, in manche Klagen mit einzustimmen" (Israel im Vorwort) und seinen Sätzen Beachtung zu wünschen.

Zuerst handelt er über den ersten Elementarunterricht. Er geißelt das immer mer eingerissene bloße W o r t a u s w e n d i g l e r n e n. „Es wäre besser man triebe merers auf den Verstand, als daß man die Wort also nach der Tablatur (der „Tafel" s. S. 9) will erzwungen haben, da dann die blöde Kinder nur bloß an die Worte sich binden und den Verstand aber und die dahero dependirende Pronunciation sich im geringsten nichts kümmern. In höheren Schulen ist dieses ebener maßen und noch mer nötig .... Was ist nur immer nötig, daß die Knaben alsobald das lateinische Credo, das Pater noster und anderes dergleichen müssen auswendig lernen? Würden sie es nicht one dem durch so vielfältiges Hören leichtlich ergreifen? Müssen sie es eben mit in dem ersten

Vierteljar können, da sie zur Schul kommen?" *) Das letztere war die alte Methode, die sich auf das auch in Schule und Haus noch waltende kirchliche Leben gründete und mit diesem jene Formen nach und nach einübte, nachdem auch das Lesen daran gelernt war. Wie ser dagegen mit dem eifrigen, innerlich aber kalten Dogmatismus des 17. Jarh. das Formelwesen und Wortauswendiglernen auch in die Schulen eindrang, zeigt folgende Äußerung: „Zu was End soll doch ein junges unschuldiges Blut mit so vieler Zeit und Mühe ex Catechesi auswendig lernen die prolixas responsiones auf diese und dergleichen quaestiones: Quomodo probas, Christum esse verum Deum? Quomodo probas, Christum esse verum hominem? Anne et cur bona opera renatis sunt necessaria? De figura et qualitate panis in S. Synaxi; de Communione sub una specie. Quotuplex est notitia Dei? Quam vocas notitiam Dei naturalem? etc. Da doch diese Sachen bloß in dem judicio, nicht aber in memoria haften. Es muſs ja, wann solche materia zu handeln ist, das Concept allein auf die Sach, auf das principium demonstrandi, nicht aber auf die Worte gerichtet werden". S. 6 „Es ist und bleibt in Ewigkeit unrecht, daß man einem Kind, welches eine Lection noch nicht lesen kann, selbige alsofort daheimen, wo es keinen moderatorem hat, auswendig zu lernen bei Strafe einbindet. Dannenhero entstehen die abgeschmackte Lappereien, deren man aber nunmer so gewonet ist, da die Knaben in Syntaxi also in gleichem Ton daher singen: Verbum caro factum est non facta. Aquila rex avium non regina **), eben als wann das Letztere ad ipsam sententiam gehöre und apodoseos loco stünde".

*) Man beachte den Gegensatz zwischen „auswendig lernen" und „durch vielfältiges Hören". Das letztere ist der altreformatorischen Schule eigen, das erstere bringt als der Verderb ein. Der Jenaer Bericht über Ratich von 1613 sagt: „Man hat die Natur gezwungen in dem, daß die Knaben das müssen auswendig lernen, und zwar alleine, vor sich selbst, ohne Hilfe des Präceptors, was sie noch nicht verstanden". s. A. Israel bei Schmid a. O. III, 1 S. 53.

**) Dieses auf Priscians Autorität damals sollenne Schulbeispiel unterstützt meine in Zeitschr. f. Gymnw. 1883 ausgesprochene Ansicht über Aquila avium rex oder regina. Joach. Lange sagt geradezu: „Bei den epicoenis stehet das nomen mobile im masculino. Als Aquila rex avium. Doch sagt man auch

„Nun zu demjenigen zu schreiten, welches mein eigentlicher Zweck ist, nemlich wie man eine fremde Sprach, absonderlich die Lateinische zu erlernen, die Sach manierlich angreifen solle, so sag ich, daß man zuvor die Muttersprach etwas besser, als meistenteils geschiehet, ausüben und deren sattsamen Verstand und Gebrauch erlernen müsse, weil ja diese das Instrument abgeben soll, womit andere Sprachen müssen angegriffen und gehandelt werden. . . Ist zumalen ein grausamer Unverstand, daß man meinet, es habe wegen des Teutschen nicht viel zu bedeuten, die Kerls werden es schon mit der Zeit ex usu lernen. . . . Es schadet aber nichts, sondern ist nur desto besser, daß mit Übung der Muttersprach ein, 2, 3 oder mer Jar angehalten, und also in solcher Frist der Teutsche Catechismus, Psalmen Davids, Biblische Sprüche, Confessio Augustana und schöne Gesänge durchtractiret und zum Teil auswendig gelernt werden". Auch ein Unterschied der deutschen und lateinischen Schrift sei einzuüben . . „Wir verwundern uns, daß unsere Buben im Latein so gar langsam fortkommen. Was darf man sich viel verwundern? verstehen sie doch ihre Muttersprach nicht, one in denen Sachen, die ihnen bekannt sind, nemlich die sie mit ihren 5 Sinnen greifen und fülen; in andern Sachen aber und im Schreiben sind sie des Teutschen so unkundig, daß sie kaum drei Wort one Feler schreiben können. Ei so sollte ja ein redlicher Meliböus seinen tummen Schafen auf einer anderen Flöten pfeifen".

„So wäre nun billig und recht, daß kein Teutsch-verwüstendes pecus in den zierlichen Garten lateinischen Unterrichts gelassen würde. . . Ist aber ein Knab, der mit seiner Muttersprach ziemlich umzugehen weiß, der kann dann also fort zum Lateinischen geleitet werden; und zwar auf solchem Weg, den die Natur, auch die Ordnung und Fügung des menschlichen Verstandes bezeichnen und anweisen. Es ist in allen Wissenschaften längsthin für bekannt und gültig angenommen, daß theoria und analysis müsse vor der praxi und synthesi hergehen, diese aber auf jene hernach folgen. Nun

---

Aquila regina". Außerdem ist noch hinzuzufügen als Parallele rex apium Virg., und wenn diese Bezeichnung auf der Vorstellung beruht, daß dies ein männliches Wesen sei, so ist aquila rex avium ebenso berechtigt, insofern das Bild des königlichen Mannes in der Vorstellung liegt.

verhält sich ja die Erkenntnis der lateinischen Sprach wie eine analysis und theoria, die Composition aber oder conversio ex vernacula ist die praxis und synthesis. Ei, warum fangen wir dann hinten an und geben einem teutschen tyroni sobald etwas lateinisch zu componiren (Das scheint gegen Speccius gerichtet zu sein), bevor er versucht, eine lateinische sententiam in seine bekannte Muttersprach zu übersetzen? Man soll ja allewege von dem leichteren den Anfang machen. Nun wird jedermann bekennen, daß es leichter sei, eine Sprach verstehen d. h. analysiren, als dieselbe reden oder schreiben, das ist componiren. Wie viel sind deren, welche wol Latein oder Französisch verstehen, es aber nicht getrauen zu schreiben oder zu reden? Latein verstehet ziemlicher maßen ein jeder, der etwa etliche Schulen durchloffen und in einigen Autoribus sich umgesehen hat; so gibts auch derjenigen genug, welche aus dem Latein zierlich Teutsch vertiren, aber wie gering ist hingegen die Zal deren, die sich unterstehen dürfen, einen Teutschen Scribenten in gut Latein zu übersetzen? Wird also kein Mensch läugnen können, daß es leichter sei, Latein verstehen, als schreiben, und deswegen von jenem der Anfang zur Sprach solle gemacht werden. Es ist dieses, wie gesagt, der natürliche Trieb und Leitung unserer Vernunft. . . Das erste und fürnemste Absehen soll sein, daß man das Latein verstehe, die autores lesen und gebrauchen könne. . . Der erste gradus ad Latinam linguam soll sein ein feines nicht allzuweitläuftiges Wörterbuch Latino-Germanicum nach den generibus rerum eingerichtet . . Alsbald gebe man vor Paradigmata declinationum et conjugationum. Wenn die tyrones die gefasset haben, so exercire man sie fein practice multis quaestionibus et exemplis, ut evadant, monente Caselio, exercitatissimo promptiores. (Der Zusammenhang zeigt, daß nur mündliche Übungen gemeint sind.) Hiernächst proponire man artige und leichte Sententias, die sich fein schicklich ins Teutsche übersetzen lassen; diese lese man und interpretire sie fein deutlich vor und lasse sie nachmachen; weise alles, klein und groß, an die Grammaticam und Vocabularium, wo aber dieses nicht zulanget, an ein gutes Lexikon. Dieses soll ein jeder Knab ihme bei Zeiten schaffen und durch tägliches Aufschlagen bekannt machen; dann also wird er tausend und aber tausend vocabula und phrases viel leichter und eigentlicher erlernen, als wann

er einen so großen Schwarm zugleich nur gezwungener Weise ins Gedächtnis muss einstopfen. (Vocabularia!) Das mitlaufende Examen etymologicum et syntacticum soll unverdrossen, stätig und scharf gehandhabt werden. Eine durchgenommene Materie sollen die Schüler, für ein exercitium, ins Teutsche vertirt, zu Papier bringen. Indem solcher gestalt ein Discipel das Latein übet, wird es sich von selbsten leichtlich ergeben, daß er einen sensum utraque lingua reden oder schreiben könne . . Fürwar, wann es so ein guter Vorteil wäre, das Latein, auch declinationes vocabulorum mit dem viel Wort machenden Teutschen anzufassen und anzuhäkeln (Speccius), es würden die tapfere und tiefsinnige Didactici in vorigen Jaren das auch ersehen und angegeben haben, es würde gewiss nicht ein so lange verborgenes Geheimnis geblieben sein. . . . O! es ist Sturmius darum kein alberner Schulfuchs gewesen, daß er die Selectas Cic. epistolas so einfältig fast Wort für Wort interpretiret hat; ja er hats damit wol besser troffen, als der ihm an Worten weit überlegene und viel zusammenschreibende Rhenius. (Hier tritt bestimmt der Gegensatz der alten humanistischen Schule gegen die praktischen Methodiker des 17. Jarh. hervor.) Es bedarf die Schuljugend nichts mer, als einen guten einfältigen Unterricht, einen autorem anzugreifen und zu interpretiren; hat sie nur zu dessen fundamentum eine sylvam vocabulorum neben den formis flexionum und nötigen regulis Grammaticis ihro bekannt gemacht, so mag sie nur immerhin ad legendum scriptorem accommodatum angewiesen werden und ist das viele Geschmiere von so großem apparatu der zu lernen vorgelegten formularum (d. h. Übungssätzen) nichts anderes, als eine schädliche Hinderung und tormentum ingeniorum. So soll zur waren Latinität gleichbalden, nicht durch einen dörnichten Umweg, sondern geradezu, mit aufmerksamer Lesung auctorum classicorum der Anfang gemacht werden. . . Des guten Comenii*) Janua ist nicht übel, aber bis ein erelicher Kerl mit jenem Schneider-, Weber-, Schuster-, Keller- und Küchen-Latein durch alle Werkstätten sich hindurchbeißet, müssen gute Scribenten gar zu lang zurückbleiben.

*) „Der gute"! wird schonend angefasst, auch wol, weil er schon im Abgange war.

Ein gleichmäßiges Urteil soll auch den teutsch verfassten und mit Latein am Rand glossirten 4 Monarchien gelten; es sind ja die Sachen schon längsten besser lateinisch und teutsch beschrieben; da lasse man einen Kerl die Nase hineinstecken und die fontes ipsos penetriren, so wird er besser zum Latein und zur Histori kommen. . . Dergestalt nun sollten exercitia styli Latino-Germanica angestellet werden, und ist tausendmal besser, man convertire etwas aus einem guten auctore, als daß man aus weitläuftiger Novität und Lustbegier bald eine seltsame Indianische Geschicht, bald ein tiefsinniges Sinnbild ins Latein zu übersetzen vorgebe". . . . Gelegentlich einmal eine Imitation zu machen sei nicht zu schelten, aber „mit solchen mühseligen Nachäffungen sich beständig torquiren, ist sowol dem Docens als den Discentibus verdrießlich. (Vgl. Eckstein a. O. S. 309 über die neueren Schriftstellermetaphrasen.) Dieses aber wären mir ware und löbliche imitationes, wann man vor allen Dingen e. g. Cornelium Nepotem mit gebürendem Fleiß expliciret und durchtractiret hätte, alsdann denen Discipulis etwas vorlegte, stylo Corneliano zu vertiren; nicht aus einem gewissen loco, sondern indifferenter aus dem ganzen Scriptore, da der imitator schon wissen soll, wo er dieses oder jenes finden und appliciren möge*).

„Vor 20 Jaren war ich ganz unwillig darüber, daß man der Jugend die Grammatik in unbekannter Sprach vorgibet. Aber nachdem ich seithero aus der Erfarung die Sach näher betrachtet, so befinde ich, daß, wie in anderen, so auch in diesem Stücke unsere kluge Vorfaren alles besser, als wir, bedacht und verstanden haben.

*) Es war mir ser erfreulich, diese Beschreibung einer Art von Imitation zu finden, die auch ich für die „ware und löbliche" erachtet und in meinem Latein. Übungsbuche für Tertia, 1. Hälfte 1881 (S. 52 ff.) 2. Hälfte 1882 ausgefürt habe. Eine Darlegung und Begründung des Verfarens ist in dem Programme „Die Combination der methodischen Principien" Clausthal 1882 S. 27 f. (Abdruck bei Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen 1888 S. 47 ff.) gegeben. Da das Buch aber in dieser Form wenig Eingang fand, verstand ich mich dazu, eine zweite Auflage dahin umzuarbeiten, daß es der üblichen Weise der Übungsbücher möglichst angepasst und jenes Princip nur in soweit festgehalten wurde, als es unter den bestehenden Verhältnissen zuläßig erschien. Daß jene Art einer freien Imitation, wie sie die erste (noch bestehende) Auflage bot, das Bessere wäre, ist auch noch meine Meinung; aber wer kann an gegen den Strom?

Demnach ist jetzund dieses meine beständige Meinung, daß man den jüngsten tyronibus wol könne zum ersten Anfang ein in Teutsch gefasstes Elementale vorlegen; aber bald die rechte Lateinische Grammatic, nämlich diejenige vornemen soll, deren man sich fürderhin beständig zu bedienen gedenket. Es sind doch die meisten Sachen darinnen entweder philosophicis terminis *), oder aber also gefasst, daß ein Kind das Teutsche kaum besser versteht, als wenn es in lateinischer Sprach proponiret wird. Denn warum sollte dieses nicht ebenso leicht verstanden werden: In A et E primae decl. femininae sunt als „Die Wörter, die sich enden auf A und E der ersten Decl. sind F.“? Was braucht es der teutschen Weitläuftigkeit? Adjectiva et Substantiva cohaerent eodem genere, numero et casu ist ja teutsch genug auch mit lateinischen Worten gesagt. Den Jungen sind es alles Böhmische Schlösser, darinnen sie so lange in Garnison liegen müssen, bis sie der ereliche Hauptmann usus ablöset.

„Das summarische Absehen gehet auf die Simplicität, das ist auf die ursprüngliche natürliche Art warer Erudition. Alle Verständige und antiquo veroque more eruditi werden mich darin manuteniren, daß das übermachte methodisiren (d. h. die Übungsbücher von Rhenius, Speccius, aber auch Comenius) der waren Erudition seithero den größten Schaden gebracht hat. Wir haben im Schulwesen mit großer Mühe vielmals nur ler Stroh gedroschen; auch wann wir vermeinet der Sach am gewissesten auszuhelfen, die Pferde hinten angespannet, und den Karren noch tiefer in die Pfützen hineingeschoben . . . Warum muss man so grausam viel und meistens solche Sachen ins Gedächtnis zwingen, welche nur einig und allein res judicii sein. Will die Gedächtnis mereres excoliren, so kann es ja mit realibus, mit solchen Sachen, die immerdar Nutzen und Delectation bringen, geschehen . . . Eine Practicirung sowol der Sach- als Wort-Conception“. (Also das Princip Ratkes und Comenius, und doch ganz Anderes im Sinn!)

---

*) Daß das Verständnis der Syntax im wesentlichen auf einem Verständnis der grammatischen termini beruhe, habe ich zu zeigen versucht in dem „Grammatischen Hülfs- und Übungsbuche für den griechischen Unterricht in Untersecunda“ nebst Begleitschreiben. Göttingen 1893.

Das Bedenken schließt mit einer auf den am Erfolge verzweifelnden Anfang zurückblickenden Hoffnung: „Ich hoffe und bins gewiß, daß bald noch Leute kommen werden, welche unser mühsamlich ausgesonnenes Beginnen in re scholastica mit guten Gründen umstoßen, über einen Haufen schmeißen, wegwerfen, zumalen auch mächtiglich teils verlachen, teils bejammern werden". Klingt nicht auch dieser Satz in unsere Zeit hinein und erinnert an überraschende Vorgänge?

Keren wir nun zur Geschichte der Methodik des lateinischen Unterrichts zurück, so treffen wir im Anfange des 18. Jarhunderts auf die verbreiteten Lerbücher von Friedrich Muzell — „so lautete ursprünglich sein Name" nach Meusels Gelerten-Lexikon. Der angesehene Rector des Joachimsthalschen Gymnasiums ist höchst characteristisch für den Gang der Methodik des latein. Unterrichts; indem er ihn gewissermaßen in seiner Person repräsentirt. Die Inhaltsangabe seiner Lerbücher wird zeigen, wie ser er von dem Realismus des Comenius beeinflusst ist. Gleichwol ist ein Unterschied zu bemerken. Der Realismus des Comenius macht sich zum methodischen Principe der Anlage des Unterrichts. Muzell benutzt nun zwar öfters den von Comenius dargebotenen Stoff, aber in methodischer Beziehung hängt er anfangs noch ganz an der althumanistischen Unterrichtsweise; er ist sogar ein Gegner des Speccius. Aber durch praktische Erfarungen sieht er sich schließlich gezwungen, auf die methodische Form des Lerbuchs von Speccius immer mer einzugehn.

Im Jare 1712 erschien Friderici Muzelii scholae Custrinensis reformatae primi rectoris Methodus nova linguam latinam facile pure et copiose tradendi. Die Praefatio klagt darüber, daß die Schüler von den alten Schriftstellern nicht so viel lesen könnten, um alle nötige und nützliche Wörter, phrases et elegantias daraus zu erlernen; er habe diese deshalb aus Fabri Lexicon ausgezogen, etwa 16000, atque in exercitia circiter 160 veluti totidem loculamenta digerirt. Es habe viel Schweiß gekostet, temere congestas locutiones in veram historiam nec tamen inepte cohaerentem redigere. Als Beispiel gibt er in

dieser Schrift das zwanzigste seiner ausgearbeiteten Exercitia; diesem vorauf sind unter der Überschrift Antecedere usque cello antecello 89 Phrasen mit Compositis und Derivatis von cedo und cello, auch celer u. celebris, aufgefürt, die in dem Exercitium, das über Carl XII von Schweden handelt, nach den beigesetzten Ziffern verwandt werden. Das damit angekündigte Werk liegt mir in der fünften Edition, Berlin 1729 vor, dessen Vorrede von 1720 datirt ist. Compendium universae latinitatis ad ductum Cellarii Libri memorialis in Exercitia Germanica redactae, subjunctis vocabulis et phrasibus auctoritate probatis. Das ist Kurtzer Begriff der gantzen Lateinischen Sprache in Exercitien, mit Historien, Antiquitäten, Exempeln und Sententzen („Moralien" Vorr.) angefüllt, dadurch in einem biß zwey Jahren (!) dieselbe ohne sonderbahre Mühe kan erlernet werden. Von Fr. Muzelio Profess. und Con-Rect. des Königl. Joachimstahl-Gymn. — In der Vorrede wiederholt der Verf. das in dem Cüstriner Programme Ausgesprochene, und zwar in einem Gegensatze zu anderen Übungsbüchern: „Man hat auch nicht Phrases gemacht, wie in denen meisten gedruckten Exercitiis geschehen, sondern wie sie in denen besten autoribus stehen, aus des Fabri Lexico excerpiret". Mit den gemachten Phrasen und gedruckten Exercitien ist Speccius gemeint, wer sonst etwa noch unter den „meisten", ist mir nicht bekannt geworden. „Belangend die Methode" sagt er: „Wann der Lernende die Rudimenta etwas (utcunque oben S. 91) gefasst hat, so lasse man ihn nur fleißig componiren (gemeint sind Stücke, wie das Compendium sie bietet), und gehe ihm nur etliche Monat in der Construction vor (d. h. man construire ihm jene Stücke vor), lasse ihn hernach solches selbsten componiren. Hernach corrigire es und zeige ihm die Feler aus der Grammatik, welche er fleißig nachschlagen muss. Das Componirte lasse man ihn nur wieder expliciren, repetire und examinire ihn das, was darinnen vorkommt, was es heiße, hernach Germanice das Genus, die Conjugatio, auch ob es in der Construction etwas abweiche". Es soll sich der ganze Unterricht um diese Compositionen drehen, was ihm um so mer zulässig erscheinen mochte, weil seine Exercitia mit einer Menge aus Schriftstellern entnommener und in den Noten abgedruckter Stellen angefüllt waren.

Muzell setzt also ebenso wie Speccius und Rhenius eine voraufgehende Erlernung der rudimenta voraus, aber wärend diese den Wiederholungen und Fortsetzungen des grammatischen Unterrichts durch die methodische Anlage ihrer Übungsbücher eine Leitung und Stütze geben, ist bei Muzell die copia vocabulorum et phrasium das leitende Motiv, die Grammatik wird nach ihm nur, wie man jetzt sich ausdrückt, „in gelegentlichem Anschluss“ an die Compositionsübungen weiter getrieben; die Lectüre der Schriftsteller schiebt er weit dahinter zurück. Sein Compendium soll eine Vorbereitung darauf sein, so daß den Schülern „wenig Unbekanntes darin vorkommen wird“. (Vgl. die jetzt beliebte Forderung, daß der Unterricht der unteren Klassen auf eine „Vorbereitung auf die Schriftstellerlectüre“ in deren Wortschatze angelegt werden solle.) Die Anordnung seiner Exercitia ist nach dem Lexikon gemacht, unter „Lit. A.“ 37 Exercitia, „Lit. B.“ Nr. 38—42. „Lit. C.“ Nr. 43—69 u. s. w., jedoch ist die Benutzung der Wörter innerhalb eines lexikalischen Anfangsbuchstabens eine freie. Vielen Wörtern oder Phrasen wird eine Bezeichnung des Schriftstellers beigesetzt, aus dem sie entnommen sind. Jedoch lässt sich Muzell nicht so ser durch sein Ordnungsprincip fesseln, daß er nicht auch mit andern Buchstaben anfangende Wörter verwendete; der Text ist vielmer so fließend, daß man die lexikalische Absicht kaum merkt; sie ist deshalb in dem folgenden Beispiele durch Fettdruck, den M. nicht hat, bemerklicher gemacht.

Das erste Exercitium, mit dem der Schüler überhaupt die „Composition“ beginnen soll, ist: 1Gleichwie ein 2Palmbaum 3schwer ist zu 4ersteigen, weil er hat eine 5schneidende Rinde, aber die 6Frucht (die Dattel) ist 7angenem: 8Also hat auch die 9Gelersamkeit einen 10schweren 11Zugang, 12hingegen sind die 13Früchte süß. 14Dann 15sie schärft 16den Verstand, und 17macht uns 18tüchtig zu 19allen Dingen; 20one dieselbe werden wir 21törichte Dinge angeben, und sind nicht 22tüchtig 23Eren-Ämter zu verwalten. Wir werden auch dieselbe nicht leicht 24erlangen. 25Derowegen 26sorgen 27Eltern 28besser vor ihre 29Kinder, wann sie selbige 30unterweisen lassen, als wann sie 31groß Reichtum häufen. Dann ein 32Haufen 33Geld kann 33leicht 35ge-

raubt werden; 36silberne und 37güldene 38Gefäße, so auf dem 39Nacht-Tisch aufgesetzt werden, sind 40oft 41gestolen worden. Aber wie der Comicus sagt: 42 Gelertheit kann seinem Besitzer nicht geraubt werden. Daher als Bias 43flohe aus seinem 44Vaterland, welches von den 45Feinden 46eingenommen war, und 47gefragt ward: 48Warum er nichts 49mit sich näme? 50antwortete er: 51 Ich trage alles mit mir. Weil dann nun die 52lateinische Sprache 53die Tür ist zur 54Gelertheit, so 55müssen die 56Jünglinge selbige 57lieben; so wird sie ihnen 58 nicht einmal schwer sein; dann 59 Lust und Liebe zu einem Ding macht alle Arbeit gering; und müssen 60eiferig fortgehen auf diesem 61kurzen Weg, worauf man sie hier 62füret, so werden sie bald 63gelangen zur 64Wissenschaft der 65lateinischen Sprache.

1*Ut* 2*palma* 3*difficilis est* 4*ascensu*, *quia* 5*cortice est cultellato; sed* 6*fructum habet* 7*dulcissimum* (dactylum) 8*Itidem* 9*eruditio* 10*difficilem habet* 11*aditum* 12*sed* 13*fructum habet dulcissimum.* 14Nam 15acuere 16ingenium *Cic.* 17facio 18aptus rei, ad rem 19omnis res 20absque *Plaut.* 21ineptire 22ineptus 23honores gerere *P. J.* (*Plinius jun.*) 24adipisci *Cic.* 25quocirca *Cic.* 26consulere cui 27parens 28melius 29liberi 30tradere in disciplinam *Cic.* 31acervare, coacervare pecunias *Cic.* 32acervus 33aes 34facile 35rapere 36argenteus 37aureus 38vas et vasum *Cat.* 39in abaco exponere *Cic.* 40saepe 41auferre *Cic.* 42*Doctrina Domino haud eripi potest.* 43 fugere 44patria 45hostis 46capere *Curt.* 47rogare quem *Ter.* 48quare 49nihil secum ferre 50respondere 51*Omnia mea mecum porto.* 52Latina Lingua 53janua 54eruditio 55oportet 56adolescens 57amare 58ne difficilis quidem 59*Amor docet Musicam.* 60acriter pergo *Cic.* 61compendium *Qu.* 62compendiaria ducere *Sen.* 63pervenire *Cic.* 64Scientia 65Latinus Sermo *Nep.*

Unter Lit. B handelt Nr. 38 von Bachus, Bachanalia, von bibere und von den bibuli „Sauf-Brüdern"; unter Lit. C Nr. 50 von „des Sündenfalls bitteren Früchten", wo 49 Wörter mit c anfangen. Der Inhalt des Buches ist ein ser reicher und mannigfaltiger; unter den Themata der Exercitien überwiegen die „Moralien" und Betrachtungen über das menschliche Leben, doch so, daß gern geschichtliche Beispiele eingefügt werden. z. B. 1. Die Wissenschaft

der beste Reichtum. 2. Die Veränderung ist angenem (auch im Unterrichte). 5. Schmeichelei Verderb der Freundschaft. („Der Kaiser Constantinus nennete die Fuchsschwänzer Motten und Spitzmäuse des Pallastes; Sigismundus aber gab einem Schmeichler eine Orfeige.") 10. Verschiedene Neigungen der Menschen. 12. Das menschliche Leben gleich einer Komödie (Quomodo fabula, sic est vita, non quamdiu, sed quam bene refert. Sen.) 36. Des Hoflebens Pracht und Gefar. 40. Grobheit im Reden unanständig. 60. Würde ist Bürde (fasces sunt fasces, vel labor comes est dignitatis). 78. Die Fresserei und ungeratene Söne (multa fercula multos morbos afferunt. S.) 81. Guter Name kommt durch Tugend („Höret an, ihr Jünglinge, den Spruch des Ciceronis, eines großen Mannes; es stehet, sagt er, einem Freigeborenen und wolerzogenen an, nach einem guten Namen zu streben" est hominis ingenui cet.) 82. Schande kommt durch Laster. 87. Trau, schau wem. (Fide sed cui vide!) 105. Der Mensch um des Menschen willen. 106. Der Mensch des andern Wolf u. s. w. Historien und Antiquitäten (meistens mit moralischen Wendungen): 16. Xerxis Hochmut und Zaghaftigkeit. 27. Ein Zeughaus von alten Waffen. 28. Item von heutigen Waffen. 30. Athen ein Sitz der Künste. 31. Rom von Julius Cäsar überwunden. 51. Der Römer Gerechtigkeit und Gerichte. 54. Der Schatzung und Zuchtmeister Ursprung. 55. Der Römer wol angeordnetes Kriegswesen, mancherlei Gesetze in geistlichen und weltlichen Sachen. 115. Der Lacedämonier Erziehung zur Arbeit. 116. Solon der Gesetzgeber. Von 149—164 Roms Könige und Consuln. (Als Romulus u. R. nun etwas erwachsen, fingen sie an zu rauben und aus dem Stegreif zu leben. ex rapto vivere.); dann die Gallier, Hannibal, Zerstörung Carthagos, die Triumvirn. Theologie: 26. Christi bewiesene Gottheit. 48. Der Juden Hartnäckigkeit gegen Christum. 65. Christus verhasst one Schuld. 61. Des Predigtamtes Beschwerden. 70. Der Heiden Götter und Götzendienst. Philosophisches: 167—173 handeln über die Vernunft. Die alten Philosophen werden an vielen Stellen genannt, um ihre ethischen Sätze zu benutzen; Redner und Dichter seltener. Jurisprudenz 111—114 Tugenden des Richters, Beschwerlichkeiten seines Amtes. Medicin 130 —134 Krankheiten und Arzeneien; schon in Nr. 13 wegen der An-

laute a: „Der Aesculapius hat am ersten das Purgiren und Zäne ausreißen erfunden" und mer über alvum movere, mollire, firmare, adstringere, über medicinischen Gebrauch des allium und des Bernsteins als amuletum. Infolge dieser lexikalischen Rücksicht sind auch sonst öfters die Realien zerstreut angebracht. Erfindungen: 29 des Ackerbaus, 45 der Buchstaben und des Papiers, 69 des Schmiedens, 138 der Musik und der Instrumente, 141 der Schiffart. Naturwissenschaft: 17 Unvernünftige Tiere mancherlei Art (zoologische Einteilung), 34 Vögel, 165 Fische und Fischfang; 20 des Ungeziefers vielerlei Art, 21 Seidenwurm und Biene; 23 Baumgarten, wilde Bäume, 108 Lust-, Küchen-, medicinischer Garten; 125 der sieben Planeten Eigenschaften nebst den zwölf Monaten, Tag und Nacht, das Wasser, Flüsse, Meer, Luft, Winde. Auch 62 die Kochkunst und Küchengerät. 143 Des Ehestandes Anordnung und mancherlei Gebräuche. 181 Der Gesellschaft Ursprung und Vergnügungen.

In manchen dieser Exercitien, namentlich in denen über die Erfindungen, naturwissenschaftliche Dinge, über die Neigungen und Beschäftigungen der Menschen ist Comenius geradezu benutzt. Das Andrängen des encyclopädistischen Realismus wurde im Anfange des 18. Jarhunderts immer stärker und mer berechtigt, da er jetzt nicht nur die nächsten Ansprüche des praktischen Lebens, sondern auch die der fortschreitenden realen Wissenschaften geltend machte. Es erregte großen Unwillen, daß das Latein überhaupt andern Unterrichtsgegenständen wenig Raum ließ und eine so lange und schwere Vorbereitungszeit verlangte, ehe die Schüler von der bloßen Spracherlernung zu sachlichen Studien kommen konnten. „Viele klagen auch in Schriften öffentlich, sagt Muzell, daß man sich so gar lang mit einer einzigen Sprache quälen müsse, und solches ist auch die Ursach, daß so wenige Edelleut, Baronen, Grafen und andere Stands-Personen solche lernen mögen". So wird denn das Feldgeschrei: „kurz und leicht". Dem will Muzell, wie er erklärt, entgegenkommen; zugleich aber möchte er den Betrieb des Latein auch dadurch schützen, daß er möglichst früh mer Realien in ihn hineinbringt. Anzuerkennen ist es, daß er sich bemühte, die Realien, die die Zeit verlangte, möglichst aus dem Altertume herauszuholen oder das Neuere wenigstens mit diesen in Verbindung zu

bringen; wenn er aber sich rümt, nach den nur etwas (utcunque) gefassten rudimenta sogleich mit seinem Compendium von 454 Seiten es dahin zu bringen „daß einer in 1 oder 2 Jaren mer von der Latinität lerne, als nach dem gemeinen Schleudrian in 10 Jaren“ und damit zugleich den Schüler wenigstens in die Elemente von alle dem, was man jetzt die allgemeine Bildung zu nennen pflegt, einzuweihen, so muss das ser zweifelhaft erscheinen, obgleich er „einen lebendigen Zeugen hat, den Hochwolgeborenen Herrn Christoph Albrecht von Auer, ein Kind von 10 Jaren, so dieses (d. h. das Compendium nach seiner Methode) in Jars-Zeit so tractirt hat, daß er durch das ganze Buch das Lateinische (die Noten) zuhält, und wie er das Teutsche lieset, so auch das Lateinische daher sagt“. Es folgt auch gleich der Satz: „Dieses darf man aber nicht gleich quittiren, so es etlichemal durchgangen, sondern allzeit continuiren . . . und ist solches an statt eines täglichen Gesprächs und Umgangs. Hat nun der Discens solche etliche mal repetirt, hernacher bringt man ihn in die Auctores, so wird erstlich wenig Unbekanntes vorkommen, zum andern wird er in kurzer Zeit viel absolviren können, sich mit Phrases schreiben so lange nicht aufhalten und was das Hauptwerk ist, auf die Sachen und Realia Acht geben können . . Er wird auch Lust behalten, wann alles leicht fortgeht, und nicht mit einem Stock oder Rute wie ein Esel dörffen fortgetrieben werden“.

Nun, so reich auch der Inhalt und so frei die Sprache des Compendiums ist, leicht genug war es gemacht durch die Noten; werden in dem ersten Stücke doch Vocabeln wie **patria**, **hostis**, **liberi**, **latina lingua**, **amare**, **respondere**, **facere**, **fugere**, **rapere** angegeben, und eine gleiche Freigebigkeit geht durch das ganze Buch. (Vgl. S. 24 f. über das Auffällige dieser Sache.) Die Ansprüche an die grammatischen Kenntnisse waren auch bescheiden; es sollten nur „die rudimenta e t w a s gefasst sein“, das Weitere ja mit diesen Compositionen erst „one sonderbare Mühe erlernet werden“. Noch der Ausgabe von 1729 wurden diese großen Verheißungen vorgedruckt. Aber bald darauf musste der Methodiker erkennen, daß das mit seinem Compendium one eine Vorbereitung durch eine Übersicht der notwendigsten syntaktischen Regeln, one ein „Vorhergehn in der Construction“ an einem zu diesem Zwecke be-

sonders zubereiteten Übungsstoffe nicht gehen wolle. Deshalb ließ er 1732 seinen „Trichter der Lateinischen Grammatik" drucken. Der volle Titel ist: „Trichter der Lateinischen Grammatik oder 51 Latein und Teutsche Exercitia, nach der Märkisch und Langischen Grammatic. Vermehrt mit einer Einleitung für die ersten Anfänger von Frid. Muzelius des Joachimischen Gymnasii Prof. et Conrector. Berlin". Die Vorrede in der Ausgabe von 1736 beginnt: „Der berümte Schulmann Herr Hübner hat dem zehenden Teil seiner historischen Fragen ein Kupfer vorsetzen lassen, auf welchem einige mit Gießkannen fürgestellet werden, so anderen, die auf dem Rücken liegen und einen Trichter im Mund haben, die Historie gleichsam eingießen mit der Unterschrift: Aut sic aut nunquam. Diese Unterschrift vermeine diesen Exercitien nicht mit Unrecht vorsetzen zu können und selbigen den Titel eines Grammatikalischen Trichters beizulegen. . . Man hat diese Exercitien nicht allein in teutscher Sprach mit beigefügten Vocabulis et regulis zum componiren, sondern auch eben dieselbe . . latein drucken lassen, damit selbige sowol methodo analytica, als synthetica können gebraucht und gleichsam eingetrichtert werden. (Daß der Titel infundibulum älter sei, zeigt Bürgel a. O. S. 280. Vgl. oben S. 68 infundibula.)

Das erste Stück ist: [1] Wenn (wer) 2) wir betrachten (wen) 3) die Gestalt 167) (wessen) des Numa, des Aeneas, des Anchises, 143) des Pauls, des Arbiters, des Tubero, Hectors und Caesars, des Pallas, Socrates, Paris und Ajax; 4) so finden wir daß sie sind 5) ser 6) ungleich (wem) 159) dem Nasica, dem Thomas, dem Priamides, dem Titus, Cruciger und Faber, dem Stolo, Hannibal, Amilcar, dem Themistocles und Daphnis. 7) Dieser 8) Unterschied ist ser 9) gut 131) und 10) nützlich; 11) denn 12) wie 13) könnten wir 14) unterscheiden (wen) den Caligula (u. s. w. Namen), 15) mein 16) lieber 17) Camerad, (von wem) von dem Spurinna (u. s. w.), 18) wenn sie nicht 19) ungleich wären an 20) der Gestalt 179) 21) an der Nase 22) an dem Kinne 23) an der Farbe 24) an der Stirn 25) an dem Mund und 26) ganzen 27) Gesicht.

1 Si 2 considerare 3 forma 471) 4 reperire 5 valde 6 dissimilis 7 hic, haec hoc 9 differentia 9 bonus 458) 10 inutilis, e 11 nam 12 quomodo 13 posse 618) 14 digno-

scere 15 meus, a, um 94) 16 carus 94) 17 Socius 585) 18 nisi 19 absimilis 20 figura 585) 21 nasus 22 mentum 23 color 24 frons, tis 25 os, oris 26 totus, a, um 27 vultus. „Die (größeren) Zalen in dem Teutschen citiren die Langesche, und die im Lateinischen die Märkische Grammatic“.

Das zweite Stück: „Da aber (wer) 1) die Backen 2) die Augen 3) die Augenwimmern 4) die Kinnen 5) die Stirnen 5) die Oren 6) die Mäuler ja 7) die Gebeine 8) Knie und 9) übrige 10) Glieder unterschieden 140 § 6) sind, derowegen“ u. s. w. In dieser Weise werden 51 Exercitia hindurch die Formen mit den Ausnamen aufeinandergehäuft; nach Aufzälung der menschlichen Neigungen und Gewonheiten gewönlich unter der dem Comenius nachgebildeten Form, was da tun oder reden der Ackermann, die Schmiede, Weinleser, Müller, Jäger, Gärtner, Schäfer, Soldaten, der General, die Schüler und Lerer — („mit was vor Lob der Lerer erhoben habe diejenigen, welche einen Abscheu gehabt haben vor Mutwillen, welche erwacht sind ser früh, und aufgestanden sind vor Tag, freiwillig geschlagen haben Feuer aus einem harten Kieselstein, haben angezündet das Licht, haben wiederholet eine halbe Stund lang, was sie vorher gelernet haben den Abend, auswendig gelernt haben die Regeln der Grammatik . . . welche nachgemacht haben die Ciceronianischen Perioden, welche ausgelesen haben schöne Redensarten und gebracht haben in ihre Ordnungen, welche angefüllet haben . .“ u. s. w. mit „welche haben“) — was da leret die Mythologie, die Historie, Naturgeschichte, Philosophie, Erdbeschreibung, die Reden der Frauen über das Hauswesen, über Kinder, Mägde und Handwerker, was die Männer über Wechsler und Wucher, über „Mitbuler im Huren-Haus“; dann von den Disciplinen und Wissenschaften, Theologie, Gerichte, Medicin mit Manungen zum fleißigen Studium der Künste „welche zu erlernen ihr geschickt worden seid nach Berlin die Königliche Residentz“. Also dem Inhalte nach eine verdünnte Bearbeitung des Compendiums. Nachdem in den ersten Stücken die Glieder des einfachen Satzes gelert und geübt sind, ist die Anwendung der übrigen syntaktischen Regeln mer über das Ganze zerstreut und weniger geordnet; sie sollen durch Nachschlagen in der Grammatik befestigt werden.

Aber Muzell musste weiter die bittere Erfarung machen, daß

die Schüler auch nach der ersten Ausgabe seines Trichters, mit dem er den Eintritt in das Compendium universae latinitatis erleichtern wollte, höchst unsicher in der Formenlere blieben. Das zeigte ihm unter andern die „Elaboration des 16. Exercitii (des Trichters) Zweier von 18 Jaren, so uns geschickt worden, welche doch von guter Fähigkeit sind". Eins dieser Primanerexercitien, die er abdrucken lässt, lautet so: Quando arator est in domo sua, vel in rure, vel e campo ad domum, vel a domo in campum redit (das zweite hat in rurem), de rebus rusticis loquitur, de bovili, de equili et ovili (das zweite de bovile), de bovibus, . . de equis suis atque equis, de semente et jugero suo („von seinen Morgen"), quantum frumenti meterit, quantas merges condiderit in horreo suo, uti corpus ejus a sudore manaverit, mox de damno mussium queritur, glirum, limacium, noxios musses et glires fructum arodisse et laetam („langsame") limacem segetem depascitam esse u. s. w. mit nicis, rediunt u. a. Infolge dessen heißt es in der Vorrede: „Man hat zwar anfangs gemeint, daß eben diese Exercitia mit Anfängern, welche das Decliniren und Conjugiren gefasst hätten, könten tractirt werden. Welches zwar nicht unmöglich ist, so der Docens sich die nötige Mühe geben will, dennoch ist es schwer befunden worden; derowegen hat man in dieser neuen Edition für gut befunden, zu diesen Exercitiis noch einige Übungen beizufügen, darin die Anfänger nicht allein im Decliniren und Conjugiren geübt werden, sondern auch zur Composition auf eine leichte Weise angefürt werden". Später (wann, habe ich nicht ersehen können) sagt eine besondere Vorrede zu einer getrennten Ausgabe der beiden Teile (noch abgedruckt Frankfurt und Leipzig 1784): „Ich habe bereits den großen Trichter herausgegeben, welcher grammatikalische Schulübungen enthält, aber für die ersten Anfänger zu schwer. Diesen nun zu raten, habe ich für dienlich befunden, diesen kleinen Trichter auszufertigen, welcher der kleinen märkischen Grammatik von Regul zu Regul, von Blatt zu Blatt folget. . . Man hat nicht nur den Syntax in zwei Curricula, sondern auch die Präterita und Supina der Verborum in diese Übungen gebracht, welche unmaßgeblich erstlich nach den Reguln einigemal vorconstruirt, hernach den Schülern selbst zu machen aufgegeben, und zum öfteren aus dem

Stegereife wiederholt werden können"... „Da ich vermöge meiner Profession Briefe, Chrien, Reden tractiren soll, so musste ich erst des Augias Stall ausfegen und einen Grund legen, darauf was gründliches zu bauen. Die andere Ursache dieser Arbeit ist, weil ich entschlossen war, ein ganzes curriculum scholasticum nach meinem Gutbefinden (d. h. in Gegensatz zu Speccius) zu machen, welches denn nun auch wird fertig sein. Mit diesen Exercitiis kann der Anfang gemacht werden; wenn daraus das Fundament geleget ist, kann die Introductio in linguam latinam oder Vestibulum Marchicum über Cellarii Vocabularium genommen werden, darin trifft man nebst der ganzen Grammatik alle Vocabula simplicia nebst den gebräuchlichsten compositis in guten Colloquiis an, deren jedes was reelles in sich fasset, selbige können nicht allein expliciret, sondern auch die imitationes darüber componiret werden. Nach diesen kann das Compendium univ. lat. nützlich tractirt werden. Dieses sind meine unvorgreiffliche Gedanken; wem nun Specci praxis, Comoenii Orbis pictus und andere dergleichen besser gefallen, dem will ich gern sein Plaisir gönnen".

Beachtenswert ist, daß Muzell sein Curriculum scholasticum nicht von vornherein construirt hat, sondern erst durch praktische Erfarungen darauf gefürt ist. Ferner, daß er, so wie sein Compendium zuerst ad ductum Cellarii libri memorialis erschien, so auch hier noch den Gebrauch dieses Buches voraussetzt. Wenn er später anderes Sinnes wurde, es „für unnützlich, ja sogar schädlich hielt, als eine Quelle unzälbarer Barbarismen" (nach Allgem. Deutscher Biographie), so ging auch dieses Urteil aus der Erfarung hervor. Das Vestibulum erschien erst 1745 in zweiter vermerter Auflage mit dem Zusatz auf dem Titel cum Clave. Erst da sagte Muzell gemäßigt: „Nach dieser Methode ist Cellarii Wörterbuch entberlich, das man zugleich lernen kann, wenn man das Vestibulum wol treibet, als welches nichts anderes, als Cellarius in Gesprächen ist". Gleichwol wurde die Clavis beigefügt, die ein Vocabularium grammaticale ist „nach der Reihenfolge des zu erlernenden Wortschatzes, in der die einzelnen Wörter in den beigefügten Gesprächen vorkommen". (So nach der Allgem. D. Biogr., das Buch selbst habe ich leider nicht erlangen können.) Des Cellarii

Liber memorialis dagegen ist ein alphabetisch geordnetes Lexikon, in dem jedoch die Ableitungen unter den Stammwörtern aufgefürt sind. Eine Ausgabe von Gesner 1786 hat 288 Seiten, bezeichnet jedoch mit * und † zwei erste Stufen der Auswal der zu lernenden Wörter. Hinzugefügt ist ein Index vocum latinarum, quarum primitiva a tironibus haud ferme investigari possunt, und ein „Deutsches Register" mit Verweisung auf die Seiten, das als deutsch-lateinisches Lexikon dienen konnte.

Die obigen Mitteilungen lassen erkennen, daß Muzelius, wenn auch ungern, wie die etwas verdrießliche Bemerkung am Schluſs der Vorrede merken läſst, von seinem zuerst allein erschienenen Compendium nach und nach mer in den von Speccius eingeschlagenen Gang einlenkt. Er unterscheidet sich jedoch immer noch dadurch von ihm, daß er die bloßen Wortzusammenstellungen, mit denen Speccius beginnt, und dessen schematische Unterabteilungen nach den 5 Declinationen verschmäht und dagegen sogleich mit kleinen Sätzen beginnt. Auch der Inhalt ist insofern verschieden, als der weit umfassendere Gedankeninhalt des Compendium, vorzugsweise der biblische, auch in den immer mer sich verlängernden und dann bald in kleine zusammenhängende Stücke (Argumentlein) übergehenden Sätzen verwandt wird, oft in abgerissener und bunt durcheinandergehender Mischung. Dem Inhalte nach ist der Kleine Trichter eine zweite, weitere Verdünnung des Compendiums. Er beginnt, wie Speccius, der Grammatik folgend, mit den Genusregeln nach den Nominativendungen; da es sich nur um den Beisatz eines Adjectivs zu dem Nominativ handelt, werden Substantiva aller Declinationen der Reihe jener Regeln nach angegeben und die Adjectiva in ihren Geschlechtsendungen. Jedoch wird, wie bei Rhenius, sogleich Sum verwandt. Nr. 1. Reg. 1 p. 14. „1 Unser 2 Knecht ist 3 treu, 4 dieser 5 Furmann ist 6 erfaren und 7 klug. Der Majus ist 8 angenem, und der 9 Südwind ist 10 warm. 11 Der Euphrat ist 12 schnell, und die 13 Spree ist 14 tief". — Die 14 Wörter sind darunter verzeichnet, dazu: Langii Gramm. p. 4. § 1. In Nr. 8 Sätze mit arundo, grando, caligo, imago, ordo, margo, ligo, harpago. In dieser Weise 7 Seiten. Dann: Die Übung der Casuum und Declinationum. Nr. 20. (wer?) Die Gestalt (wessen) des Nasica, des Aeneas, des Anchises, des Paulus, des Faber, des Pollio,

des Ajax (acis), des Socrates ist schöner als die Gestalt des Affen, des Pferds, des wilden Schweins, des Hundes, des Pfauen, des Fuchses, des Rebhuns, des Steinhuns (lagópus, podis). Die Mäßigkeit ist nützlich (wem) der Frauen, dem Mann u. s. w. Dieser Garten ist bequem (aptus cui wozu) zur Beete (beta), zum Weißkol, zu Rüben u. s. w. Aber der Wald bringt herfür (was) die hohe Fichte u. s. w. O Nasica . . . o Paulus, o Titus, . . o Fürst, o Kaiser, o Pabst! wir sind alle sterblich. Ein Jüngling muſs sein sittsam mit der Zunge, am Gemüte, an der Seele, am Leibe, am Gesicht . . ., denn durch die Bescheidenheit und Tugenden wird er geliebt von seiner Groß-Mutter und seinem Groß-Vater, von seinem Vater und Mutter und seinen Lerern. NB. Dieses kann auch in plurali gemacht werden".

Nr. 21 Übung der Relativorum. 22, des Verbi Sum und der Praepositionum. 23, des Verbi amo: Praes. Ich liebe die Bescheidenheit nebst dem Fleiß und wenn du Petrus mit dem Jacobus liebest die Mäßigkeit, wie der Paulus liebet die Laster, so lieben wir die Tugend vor allen, wie ihr liebet eure Wolfart und sie lieben die Schande. Imperf. Ich liebte vorzeiten die Musik u. s. w. durch Perf. Plusq. Fut. Imper. Ebenso die übrigen Conjugationen, die Passiva und die unregelmäßigen Verba. — Von S. 22 an: „Übung des Syntaxis". z. B. Niemand unter den Menschen ist zu allen Stunden klug, nicht einmal Salomo, welcher war der klügste unter allen . . . Unsere Liebe gegen euch ist größer, als eure Liebe gegen uns, wie auch unser Verlangen größer ist nach euch. Nr. 27 Andere loben solche artige Kinder, die Eltern sparen keine Kosten, wenn sie sich befleißigen auf gute Künste, und daß der Medicus curire ihre Krankheit, wenn sie krank sind, dieses versichert euch. Nr. 38 Hannibal verließ sich auf seine Macht, genoſs des Sieges, dessen er sich hätte gebrauchen sollen, aß die delikaten Früchte von Capua, pralete mit seinen Siegen und freuete sich über sein Glück. Nr. 48 Der Judas hat sich zwar geschämt seiner Verräterei, so daß er sich auch getötet hat, weil er des Lebens überdrüssig worden, aber recht hat es ihn nicht gereuet seines Lasters; deswegen Gott sich nicht wird erbarmen des Judas. — Von S. 34—48 folgt „Das II. Curriculum durch den Syntax" über dieselben Regeln mit den Anmerkungen zu diesen;

alsdann Unregelmäßiges der 1. Conj. dare, stare, crepare cet. und Deponentia mit ser zalreichen Übungen von S. 51—80.

Der Große Trichter ist schon oben geschildert. Ser beachtenswert ist aber noch, daß Muzell die Exercitia mit „variationes“ auch ins Lateinische übersetzt dazugab: Infundibulum Grammaticae latinae. Das oben angefürte Stück Nr. 16 lautet: Quando arator est domi suae aut ruri (*rure*) sive rure domum aut domo tendit rus, loquitur de rebus rusticis, de bovili . . de bobus (*bubus*) maxime egregiis ad opus; de equis et equabus . . . de semente (*sementi*), tum de jugeris (*jugeribus*) quantum frumenti messuerit (*frumentum messum sit*), quot mergites condiderit in horreo (*mergites conditae sint*) .. Mox queritur de damnis murium . . ., quod . . arroserint et adederint frumentum in granario (*frumentum arrosum et adesum sit*) u. s. w. Er sagt darüber: „Durch Hülfe dieses Trichters können dergleichen Versäumte (wie oben S. 162 genannt) sich selbst helfen, wenn sie die Exercitien nach den Reguln komponiren und nach dem Lateinischen verbessern“. Aber er denkt das Lateinische auch zum Unterrichte zu benutzen: „Denn so man diese Lateinische Exercitia nach der Grammatik examinirt und selbige darauf componiren lässt, so kann es nicht felen, es muss die Grammatik bald begriffen, und da selbige in 3 Bogen gefasset ist (gemeint ist das Infundibulum selbst von 48 Seiten), noch leichter repetirt und beständig behalten werden“. Es hängt dies wol damit zusammen, daß man damals nicht zu den einzelnen Regeln eine ganze Reihe lateinischer Beispielsätze gab, wie es jetzt geschieht, um dann hinterher das Exercitium als einen Beweis der Fähigkeit zur Anwendung der Regel in der Übersetzung aus dem Deutschen machen zu lassen. Die älteren Grammatiken waren darauf angelegt, die syntaktischen Regeln vom Deutschen aus, für die Composition zu fassen, (was übrigens auch neueren noch anhängt) deshalb schritt die Einübung auch sogleich zu dieser. Dabei bedurfte es natürlich viel der Zurechtweisung des Lerers, an deren Stelle sollten offenbar diese lateinischen Übersetzungen treten und — bei der oft beklagten Mangelhaftigkeit der Lerer zugleich diesen an die Hand gehn, damit sie den Schülern ein correctes Latein einübten. Vgl. oben S. 104. Der damaligen Unterrichtsweise, in so weit sie nicht schon von Rhenius

und Speccius beeinflusst ist, lag die neuere von einem rationellen Verständnis ausgehende Weise fern, sie wollten mer unmittelbar durch Nachamung des Vorgemachten zu einer praktischen Fertigkeit füren. Man brauchte damals auch wol noch nicht die jetzige Furcht vor dem Abschreiben zu haben, da man der Meinung sein konnte, Schüler, die Latein lernen wollten, würden dem rechten Wege dazu folgen; das Exercitium oder Extemporale war noch kein Schreckmittel, mit dem man sich als einer für das Leben ja doch nutzlosen Sache abzufinden suchen müsse. Vgl. oben S. 108 f. des Rhenius Schriftstellerausgaben.

Die Ausarbeitung der drei Übungsbücher Muzells von rückwärts nach vorn hat es wol herbeigefürt, daß der sachliche Inhalt häufig der nämliche ist, wenn auch in anderer Verarbeitung. Es ist nun nicht einzusehen, warum Schüler, die doch bald auch nach Muzels Palaestra epistolica und oratoria und dem Cornelius phraseologicus zur freien Ausarbeitung von „Briefen, Chrien, Reden“ gefürt wurden, nach Durcharbeitung der beiden Trichter auch noch das Compendium durchübersetzen sollten. Daher scheint dieses früher eingegangen zu sein, als die beiden Trichter, die auch nach Muzells Tode 1753 in „Neuen vermerten Auflagen“ erschienen. So Frankfurt und Leipzig 1784. Das stolze Methodikermotto Aut sic aut numquam prangt auch da noch auf dem Titel.

Von den drei betrachteten Methodikern zeigt „der Speccius“ das zäheste Leben; er reicht bis in unser Jarhundert hinein. Aber er muss sich wiederholt Umarbeitungen gefallen lassen. Schon die Gießener Ausgabe von 1772 (2. Aufl. 1775) hält zwar den alten Text im wesentlichen fest, hat aber „alle undeutliche und veraltete deutsche Wörter und Redensarten nach der heutigen reinen Sprache geändert. (So z. B. statt „Losunger duumvir“ der berühmte Zwey-Herr; statt „Endres“ Andreas). Man hat dem verfeinerten Geschmack zur Ere solche Gedanken, die gar zu unerheblich und bisweilen abgeschmackt waren (als der Bratspieß wird kein Horn werden — wofür gesetzt ist „Der Bratspieß ist länger als das Horn“) teils weggelassen, teils verbessert . . . auch von den sogenannten Argumentlein, die von einem gar zu simpeln Inhalt waren, ausge-

mustert, andere aber verbessert und etwas interessanter gemacht". Die „Vormerkungen" werden als „Vorerinnerungen" nützlicher eingerichtet und andere, die nötig schienen, dazu getan; sie sind vor den ersten Teil gesetzt, und es wird zu dem deutschen Texte mit Nummern auf sie verwiesen.

Weit stärker eingreifend ist die „ganz umgearbeitete" Ausgabe der Speccii Praxis von H. P. C. Esmarch, Rector der Schleswigschen Domschule, Flensburg 1775 — in sechster Auflage 1798. Die Vorrede wendet sich zuerst gegen die zweite, ältere Richtung der Unterrichtsweise, die wir anfangs noch von Muzelius vertreten gesehen haben, und entscheidet sich dann im Principe für die Weise des Speccius. Sie lautet: „Ich halte es gar nicht für nützlich, die Kinder, welche erst anfangen die Lateinische Sprache zu lernen, mit Ausarbeitungen in dieser Sprache zu quälen. Wie können sie die Regeln der Sprachkunst anwenden, wenn sie noch keine wissen? . . Wenn sie aber erst einige leichte Schriftsteller gelesen, und dabei einige Kenntnis in der Sprachkunst erlangt haben: so wird alsdann wol ein jeder es für nützlich halten, daß sie sich auch üben, in der Lateinischen Sprache etwas zu schreiben. Eigene Aufsätze (d. h. Argumentlein, oder Stücke, wie die in Muzells Compendium) darin zu verfertigen würde ihnen anfänglich zu schwer fallen: man muss sie zuerst kleine Formeln aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen lassen . . . Verschiedene Schulmänner haben solche syntaktische Formeln geschrieben, damit man die Zeit ersparen möchte, welche beim Dictiren verloren geht. Mir deucht aber, daß niemand von ihnen die nützliche Regel des Quintilianus beobachtet habe: ii versus, qui ad imitationem scribendi proponentur, non otiosas velim sententias habeant. Unter allen hat sich wol am wenigsten Speccius darnach gerichtet, in dessen Buche ser wenige vernünftige Gedanken stehen. Bei allen seinen ungereimten Ausdrücken hat man ihm doch den größten Beifall gegeben, vermutlich darum, weil die Einrichtung seines Buches nicht zu verwerfen ist. Ich vermute daher keinen Tadel, daß ich dieses Buch gänzlich umgearbeitet und keine Formel darin gesetzt habe, daraus die Jugend nicht etwas von der Erdbeschreibung, oder von der Geschichte, oder von der

Naturlere, oder von der Mythologie, oder von der Theologie und andern Wissenschaften lernen könnte".

Esmarch fürt uns in den vollen Strom des 18. Jarhunderts hinein. In methodischer Beziehung folgt er ganz dem Speccius, die Anlage seiner „gänzlichen Umarbeitung" ist genau dieselbe — denn es ist wenigstens nicht wesentlich, daß er zwar in den Überschriften die lateinischen termini beibehält, in den kürzer und besser gefassten Regeln aber deutsche Kunstausdrücke verwendet, — nur die Beispiele und Übungen sind gänzlich anderen Inhalts. Er beginnt:

Illustratio primae regulae cardinalis.

Vom Adjectivo und Substantivo.

Ein Hauptwort und Beiwort müssen beisammen stehen in gleichem Geschlechte, in gleicher Zal und in gleicher Endung.

Praxis I. Declinationis.

Die Geschlechtswörter: der, die, das und ein, eine, ein, werden im Lateinischen nicht ausgedrückt.

Adjectiva.	Exempla.	Substantiva.
Cultus, a, um.	das gesittete Europa.	Europa.
Vastus, a, um.	das große Asien.	Asia.
Aestuosus, a, um.	das hitzige Afrika.	Africa.
Opulentus, a, um.	das reiche Amerika.	America.
Detectus, a, um.	eine entdeckte Insel.	Insula.
Circumfluus . .	das herumfließende Wasser.	Aqua.
Incognitus, a, um.	das unbekannte Land.	Terra.
Igneus, a, um.	der feurige Hekla (Aetna).	Hecla (Aetna).

Nota. (man könne im Lateinischen, so wie es der Nachdruck und der Wolklang erfordern, bald das Beiwort, bald das Hauptwort zuerst setzen.)

Übung aller Endungen durch Frage und Antwort.

Zona der Erdgürtel. Frigidus, a, um kalt.

N. Wer? (oder Was?) u. s. w. wie Speccius. oben S. 132.

Dann folgen als Exempla: Rhea, Minerva, Diana, Vesta, Proserpina, Flora, Leda, Helena. — Mythologia die Götterlehre. Fabulosus, a, um fabelhaft. Darauf: Aeneas, Tiresias, Pythagoras, Anchises, Planetes, Hebe u. s. w. — Zur 3. Decl. die deutsche Aufrichtigkeit, eine epikurische Wollust, der Babylonische Turm, die schäumende Charybdis, ein Probirstein (Lydius lapis),

eine Römische Cohorte, das Griechische Volk, der erschreckliche Mars, der Westfälische Friede, eine Indianische Ware, die Peruvianische Fieberrinde, eine königliche Hauptbinde, ein Morgenländisches Gewürz, das Mittelländische Meer, eine Geographische Meile, Hymetisches (sic) Honig, ein Nortwegischer eingesalzener Hering, ein süßer Göttertrank, Schneeweißes Elfenbein, ein Homerisches Gedicht, die Spartanische Tapferkeit, das goldene Vließ. — Die Theologie, die da soll oder muss gelernt werden. Disco, didici, discere lernen, discendus, a, um. So mit Attributen versehen die Weltweisheit, die Rechtsgelersamkeit, die Arzneywissenschaft. — Kleine Sätze mit Adam, Abel, Henoch, Sündflut, Noah. Thales, Sokrates, Plato, Aristoteles, Zeno, Diogenes. Gehör, Gefül, Gesicht, Geschmack, Geruch. Elephant, Wallfisch, Strauß, Colibri, Löwe, Tigertier, Brillenschlange, Faultier, Nachtigall, Nashorn, Ourang Outang, Molch, Robbe, Fischotter, Gemse, Maulwurf, Wiesel, Unze, Krokodil, Eisbär, Zibethkatze, Muskusbock („riecht gut"), Maulesel, Kameel, Siebenschläfer und noch etwa 30 andere Tiere. — Christoph Colom ein Genueser entdeckte A. 1492 Amerika. So von Ferdinand Magellan, Israel von Mecheln, Lorenz von Harlem, Otto von Guerike, Newton, Taaut ein Phönicier, Kadmus, Bischof Paulinus, Christoph Scheiner; Cornelius Drebbel, Evangelista Torricelli, Christian Huygens, Franz Drake, Johann Nicot, Barthold Schwarz, Johannes Goja, Ptolemäus, Tycho de Brahe, Copernicus, Noah (hat zuerst den Weinstock gepflanzet), Simon Marius und Galiläus (sahen im 17. Jarhundert zuerst die vier Trabanten des Jupiter.), Huygens und Cassini bemerkten zuerst die Trabanten des Saturnus, Johann Müller ein Deutscher hat zuerst nach der Wiederherstellung der Wissenschaften im 15. Jarh. astronomische Beobachtungen angestellt, Kepler hat zuerst die Bewegung der Planeten in elliptischen Kreisen bemerkt, Thales, den Durchgang der Venus durch die Sonne hat man zuerst A. 1639 gesehen. — Niemand unter so vielen ser weisen Griechen und Römern hat eingesehen, daß diese Welt von Gott aus nichts sei erschaffen worden. Alle Weltweisen lerten, die Welt wäre von Gott aus einer ewigen Materie gemacht und ausgeschmückt worden. Spinosa meinte, die ganze Welt wäre selbst aus dem göttlichen Wesen, gleichsam als aus einer gewissen Materie herausgeflossen. Es kann nicht geleugnet werden, daß diese Welt die beste

sei. — Der Leib des Menschen, Herz, Lunge, Leber, Nieren, Nerven, Pulsadern, Blutadern (deren Functionen). Zuletzt ein Überblick der israelitischen Geschichte.

Pars II. Praxis Conjugationum beginnt: 1.Ich liebe 2dich 3billig, 4mein Gott, 5weil du 6mich liebest, geliebet hast, und lieben wirst, und 7mit den höchsten 8Vollkommenheiten 9begabt bist. 10Die dich 11nicht lieben, die 12kennen dich nicht. 1Amo, avi, atum, are. 2tu. 3merito. 4mi Deus. 5quia. 6ego. 7summus, a, um. 8virtutes, um pl. f. 9praeditus, a, um. 10qui, quae, quod. 11non. 12ignoro, avi, atum, are. Dann folgen Betrachtungen über Gott und das Verhalten von Joseph, David, Absalon in 17 Argumentlein. Nr. 18. Die Sonne ist also von Gott mitten unter die Wandelsterne gesetzet worden u. s. w. über das Sonnensystem, über die Erde mit der Luft und dem Licht, Wasser, Steine u. Metalle bis Nr. 33. Nr. 34. Mitteilungen über Sokrates, Plato, Aristoteles, Pythagoras, Epikurus, Stoiker, Zeno, Diogenes, Confucius, Anacharsis bis 48. Nr. 49—55 über die verschiedenen Sprachen. Nr. 56—73 Überberblick der römischen Geschichte von Romulus bis Augustus. Nr. 74—83 Tiere und Naturgegenstände. Nr. 84—89 über Demosthenes und Cicero; Homer, Virgil, Tasso, Milton, Voltaire; Aesop, Phädrus, la Fontaine, Lockmann, Gellert, Hagedorn, Gleim, Lichtwehr, Leßing; Theokrit, Segrais, Gay und Schenstone, Gesner. Mediceische Venus. Pindar, Horatius, Alcäus, Sappho, Anakreon; Hagedorn, Ramler, Gleim, Uz, Weiße; Äschylus u. s. w. Dramatiker. Über Apicius und das Goldmachen. Zum Schluss Nr. 97. Die Dinge, welche vergehen, werden eigentlich nur aufgelöst. Gehe hin und betrachte jene brennende Fichte. Die flüssigen und leichtesten Teile steigen in die Luft, die schwereren Teile werden Asche. Mit den Jaren werden Kräuter und Bäume aus der Asche hervorgehn. (Auch zu diesem Stücke werden noch res, rei fem. levis, e. pars, partis f. gravis, e. arbor, ŏris f. angegeben.)

Die Angabe des Inhalts dieses Buches ist gleichfalls etwas ausfürlich gemacht, obgleich keineswegs erschöpfend, um den Gedankenkreis oder -haufen überblicken und auf den Leser wirken zu lassen, mit dem es Schüler, die unsern Quintanern und Quartanern entsprechen, überschüttete. Man wird staunen über seine Verstiegenheit

und seine Wunderlichkeiten; aber bei seinen Zeitgenossen hat Esmarch großen Beifall gefunden, das zeigen schon die wiederholten Auflagen. Auch eine Nürnberger Ausgabe des Speccius von J. W. C. 1784 ist ein wörtlicher Nachdruck, obgleich sie den Urheber nicht nennt und nur unter der Andeutung versteckt, „daß in den neuesten Zeiten ein geschickter Schulmann den Speccius in einem neuen und modernisirten Kleide aufgefürt habe". Und ein so angesehener und einsichtsvoller Schulmann, wie Fr. Gedike sagt (Gesammelte Schulschriften I S. 427 f. 1787): „Herr Esmarch hat den alten sinnlosen Formeln in Speccii Praxis lerreichere und für die Jugend interessante Formeln unterzuschieben versucht und so ein neues brauchbares Schulbuch*) geliefert, woran nun der alte Herr Spek weiter keinen Anteil hat, als daß sein Name noch immer mit auf dem Titel steht. (? Die methodische Anlage des Buches!) Und doch gibt es noch immer viele Schulen, wo man den alten sinnlosen Speccius dem verbesserten vorzieht". Der Zusatz „Wenn man viele von den alten Schulbüchern mit Aufmerksamkeit ansieht, so erstaunt man über die Elasticität der jugendlichen Seele, die selbst durch solche Bücher nicht gelämt wird" gilt nicht am wenigsten von Esmarchs Speccius — und kann für alle Zeiten ein Trost sein.

Wie der Realismus des vorigen Jarhunderts, so dringt auch die damit verbundene „Aufklärung" in die Schulen ein. Sie sollen auch Denken leren, namentlich gerade der Elementarunterricht, auf dem als Grundlage der weitere Unterricht fortschreitet. Dieser Rationalismus hat überall auf das Lerverfaren eingewirkt, aber auch seine specifische Ausbildung der Methodik gefunden. Als angesehensten Repräsentanten dieser Richtung dürfen wir wol ansehn: „Neues Elementarwerk für die niederen Klassen lateinischer Schulen und Gymnasien. Nach einem zusammenhängenden und auf die Lesung klassischer Autoren in den oberen Klassen, wie auch auf die übrigen Vorkenntnisse künftiger Studirenden gründlich vorbereitenden Plan". Halle 1780 ff. Der Verfasser oder Herausgeber nennt sich nicht auf dem Titel, aber unter den Vorreden; es

*) Nach dem Lerplane des Martineums in Braunschweig von 1801 wurde dort Esmarch neben Gedike und Bröder gebraucht.

ist der von Halle nach Jena übergegangene C. G. Schütz. Das ganze Werk besteht aus 13 Bänden, mit denen der Unterricht der unteren Klassen versorgt sein soll. Von Schütz selbst sind 2 Bände für den deutschen Unterricht und 4 für den lateinischen verfasst, die übrigen für Religion, Geographie, Arithmetik nebst geometrischen, mechanischen und optischen Begriffen, Mathematik von Semler und anderen Fachmännern. Fünf Teile sind „für die unterste Klasse" bestimmt, in die Schüler von 8 Jaren aufgenommen werden. Das große Werk ist „Ihrer Kaiserlichen Majestät Catharina der Zweiten, der glücklichen Gesetzgeberin Ihrer Reiche, und Sr. Königl. Majestät Friedrich dem Zweiten, dem größten und besten der Könige" dedicirt und „mit dem vollkommensten Beifall des Freiherrn von Zedlitz Excellenz beehret". Einer solchen Auszeichnung schien es würdig zu sein, da es ja den großen Ideen der Zeit, dem Realismus, der Aufklärung und der von Rousseau und den Philanthropisten in die Erziehung hineingebrachten „Natur" nach allen Seiten hin Genüge leistete und den gesamten Unterricht der höheren Schulen in einer Einheitlichkeit so reformirte und constituirte, daß er damit auf die Höhe der Zeit gehoben wurde.

Um eine Vorstellung des Sprachunterrichts nach diesem Elementarbuche zu gewinnen, müssen wir ausgehn von dem „Deutschen Lesebuche für die unterste Klasse nebst den Anfangsgründen der deutschen Sprachkunst und Kinderlogik". Die Überschriften der ersten Lectionen sind: I. Vom Einzelnen und Allgemeinen. S. 1—36. II. Von der Benennung des Einzelnen und Allgemeinen. Eigentümliche Namen. Beinamen. Nennwörter. Provinzialausdrücke. Enger und weiter Sinn. Gleichbedeutende und änlichbedeutende*) Wörter. Hauptwörter und Beiwörter. S. 37—49. III. Von der deutschen Bezeichnung des Einzelnen und Allgemeinen. Oder von deutschen Namen und Nennwörtern. Deutsche Artikel. Geschlecht deutscher Hauptwörter. Einfache und merere Zal derselben. Endungen oder Casus deutscher Hauptwörter. Umwendungen**) oder Declinationen derselben. Erste Umwendung u. s. w.

*) Die Schreibung ist in diesem Falle genau nach dem Texte wiedergegeben; ich kann darin Unterstützungen der meinigen finden.

**) Das Bemühen, die lateinischen Termini mit deutschen zu vertauschen wird dem Deutschen Sprachverein beachtenswert sein.

S. 52—73. IV. Von der Beschreibung des Einzelnen und Allgemeinen. — U. s. w. Dazu eine Bemerkung aus der Vorrede: „Dieser Theil hat eine dreifache Absicht. 1. Die ersten Linien einer Kinderlogik vorzuzeichnen. 2. Die ersten Anfänge deutscher Sprachkunst; und 3. eine Samlung von Beispielen zum Lesen für achtjärige Kinder zu liefern. Was die erste Absicht betrift, so wird sich hoffentlich niemand an die Überschriften der Lectionen (d. h. Abschnitte) stosen. Diese klingen freilich ser metaphysisch. Aber mann gehe sie selbst durch und mann wird finden, daß nur die faßlichsten Begriffe für achtjärige Studenten darunter gebracht sind. Es geht hier alles vom Besonderen aufs Allgemeine; und ich habe S. 1 u. 49 ein par Beispiele gegeben, wie die einzelnen Lectionen vorzubereiten und einzuleiten sind. Diese Gespräche können nachher zugleich als Beispiel, zur Übung im Lesen, von Kindern gelesen werden; und dies ist ein andrer Grund, weswegen sie hier stehn; denn sonst versteht es sich, daß jeder Lerer die Vorbereitung seinen eignen Schülern anpassen muß, und daß es hierinn keine allgemeine Vorschrift geben kann". — Nun auch den Anfang der „Vorbereitung", eine Lerprobe als methodische Anweisung. „Lerer. Was meint ihr, Kinder, dieser Tisch, an dem wir hier sizen, ist der sonst noch wo in der Welt anzutreffen? Alle (lächelnd). Nein. Adolph. Das wäre närrisch, wenn wir alle mit samt dem Tische noch einmal wo wären . . . und eben mit einem solchen Herrn Lerer, als wir haben, redeten. L. Also meint ihr nicht, daß dieser Tisch zweimal da sein könnte? A. Nein. L. Und also könnte, meint ihr, dieser Adolph nicht noch einmal dasein? B. Nimmermer. L. Und das glaubt ihr steif und feste? Alle. Steif und feste. L. Nun will ich doch sehen, wie lange euer Glaube festhält. Adolph, gehen Sie (!) einmal dorthin, und machen Sie allerley Figuren und Bewegungen mit der Hand. Und Sie, Bernhard, kuken Sie einmal durch dieses Kukglas nach Adolphen hin. (Er gibt ihm ein vielekicht Glas, oder Polyoptron.) B. Ach das ist ja was neckisches! Eins, zwei, drei . . . acht leibhaftige Adolphe. Alle so überein, einer wie alle, und alle wie einer! Was einer macht, machen sie alle! (Der Stehende hat Verbeugungen zu machen, zu rufen, zu singen.) L. Was wollen Sie daraus schließen? A. Ich schließe daraus, daß Bernhard nur ein einzigesmal da ist; denn daß die

Bilder im Glase keine leibhaftigen Bernharde sind, glaube ich deswegen — L. Sagen Sie lieber, denke ich deswegen, weil . . . u. s. w. Dann wird gezeigt, daß „Bild" gleich „Ding" sei; es wird geredet von der Verschiedenheit, Änlichkeit der Dinge mit vielen Beispielen aus dem Leben; dann von „allgemeinen Begriffen, Arten, Gattung" mit Beispielen von Tieren, Sachen, Mineralien, Pflanzen, Werkzeugen, Gerätschaften. Zuletzt als Anhang: 1. „Das Gedankenräthsel, ein Gespräch. 2. Der Tabellenmacher". Auf S. 56 beginnen die Paradigmata der Declination. „Wer eine Fabel lesen und verstehn soll, muß zwischen Warheit und Erdichtung, wer beobachten lernen soll, muß zwischen Warheit und Schein einen Unterschied machen lernen". (Es ist dies das „Sokratisiren", das Pestalozzi nicht haben wollte.)

Diese Kinderlogik spielt nun auch in das Lateinische Lesebuch hinein, indem den Gesprächen entsprechende Wendungen gegeben werden. Aber hier bildet die Sprache eine Schranke; ausgiebiger ist die Rücksicht auf den Realismus. Die Gespräche sind von Schütz planmäßig gemacht. „In der Wal der Sachen habe ich ebensowol auf die Collateralverbindung der fünf Theile des ersten Cursus Rücksicht genomen". (Ein anderer, und zwar treffenderer Ausdruck für das, was man jetzt „Concentration" zu nennen liebt!) Schütz will in Übereinstimmung mit der herrschenden Richtung (Esmarch), daß „auch im Elementarunterrichte künftiger Studirender philologischer und wissenschaftlicher Unterricht (d. h. der der realen Fächer) verbunden sei".

Ich will von dem Lesebuche nur den Anfang mit einigen Strichen zeichnen, um zu zeigen, wie es von Gesprächen, die in freier Rede gebildet sind, zur ersten Declination übergeht. Ein vollständigeres Bild würde zu umfangreich — und auch zwecklos sein, da das Buch wenig Verbreitung gefunden hat. Erst 1807 ist eine 5. Auflage erschienen; schon wunderbar genug, da der Verf. selbst erklärt: „Ein Umstand, der bei diesem Plane nothwendig vorausgesetzt wird, ist, daß in keiner Klasse mer als zehn Scholaren, und lieber einige weniger sein müßen"! Wo war das möglich? Aber es wird oft mit Respekt genannt und hat insofern einigen Einfluſs geübt, als andere, wenn sie von seinen methodischen Grundsätzen Gebrauch machten, was jedoch nur in bescheidenerem Maße geschah,

sich gern darauf beriefen. Übrigens lässt Schütz auch bald aus den alten Schriftstellern, namentlich Terenz und Plautus gezogene Stücke folgen.

Der Unterricht beginnt mit einem Colloquium von 6 interlocutores „De columbis. A. Agite amici, eamus ad columbas. C. Ubi sunt columbae? P. An nescis? In peristereone. M. Cujus autem sunt illae columbae? u. s. w. sechs Seiten lang, dann zwei Fabeln Columba et formica u. Columba sitiens. Danach „Grammaticalia“:

S. Nom. Columba est pavida. Die Taube ist furchtsam.
Gen. Columbae collum est versicolor. Der Taube H. ist bunt.
u. s. w. Ebenso wie wir es bei Gedike, Reuß u. Seidenstücker finden werden.
S. 9—17 Colloquium und Fabeln De gallinis. Grammaticalia:
Nom. A GallinA parit ova.
Gen. AE GallinAE pulli sunt tenelli.
u. s. w.
N. Quaenam avis domestica timet accipitrem? ColumbA.
So mit Fragesätzen durch alle Casus.
S. 19—96, also 77 Seiten lang änliche Colloquia. Dann Definitionen von Substantivum, Concreta, Abstracta; Numeri. Darauf:
Sing. Die erste Endung a. Pl. Die erste Endung ae.
u. s. w. Dann Paradigm. auriga, alauda.
Lateinische Fragen, auf die mit einem Casus zu antworten ist. Präpositionen mit Accusativ u. Ablativ.
S. 116—125 Colloquia. S. 127 Zweite Declination.

Und so fort zwischen langen Gesprächen, Fabeln, ins Lateinische übersetzten neueren Erzälungen belerenden oder moralischen Inhalts, von Handwerkern u. dgl. S. 148 Dritte Decl. S. 239 Genusregeln, Adjectiva der 3. Decl. Vierte, fünfte Decl. S. 252 Tafel der Declinationen. 257 Sum. Verba reg. Pronomina. Diese 300 Seiten sind das Pensum „für die ersten Anfänger oder die unterste Klasse“, deren Aufname „nicht unter acht und nicht viel über neun Jar“. „Da wöchentlich sechs Stunden für das Latein bestimmt sind, so müßen vier davon cursorisch, eine analytisch, und eine grammatisch sein“. Die methodische „Absicht sei, durch eine Art von Induction den Kindern Begriffe von der Geltung der casuum beizubringen“. — Ein prächtiges Exempel davon, was sich unter der Flagge „inductive Methode“ und „mit dem vollkommensten Beifall Sr. Excellenz“ für Irrfarten machen lassen!

Wie ser Schützens Grundsatz, daß „die erste Anleitung zum richtigen Reden auch immer mit einer proportionirten elementarischen Anleitung zum richtigen Denken verbunden sein müsse", — und zwar in seinem, in dem Sinne der Periode der „Aufklärung" aufgefasst — unter den Schulmännern in Ansehen stand und methodisch zu verfolgen gesucht wurde, zeigt ein bald darauf gleichfalls von einem angesehenen Schulmann und Philologen herausgegebenes Schulbuch: „Übungsmagazin zum Lateinisch-Schreiben in Verbindung nützlicher Sachkenntnisse mit richtigem Ausdrucke für öffentliche und Privat-Lehrer, auch eigenen Fleiß" von C. L. Bauer. Breslau 1787. Es ist ein zwar auch nicht ser verbreitetes, aber für seine Zeit recht charakteristisches Buch. Nach dem Titel ist es nicht für Schüler, sondern für Lerer geschrieben. Das Denkenleren mussten ja die Lerer selbst erst lernen! Wärend auch Rhenius für den Anfang den Lerern nur das Material darbot, ist hier der Übersetzungsstoff mit Anweisungen für den Unterricht, was zu besprechen, was und wie zu fragen sei, umwoben und durchflochten. Ferner soll das Übungsmagazin „zugleich (als) ein Vorbereitungs-Buch nützlicher Kenntnisse sowol zum gemeinen Leben, als zu dem vornemsten Teile der Wissenschaft, als besonders zum Verstande und Gebrauche der Alten Schriftsteller dienen. Dahero wolle man die Weitläuftigkeit nicht tadeln; über einen ganzen Octav-Band zum Decliniren der Substantive! Ja, ja! Diese geben ja, als Namen der Personen und Sachen, den natürlichsten Stoff zu Sachkenntnissen" . . . Aus den Übungen des Schreibens könne man „durch Fragen und Antworten Übungen des Sprechens ja des Denkens, des Catechisirens, der Socratischen Art machen; zu dessen Erleichterung auch wenigstens diejenigen Worte dastehn, die auch Lerern etwa unbekannt sein oder von manchen unrecht gebraucht werden könnten . . . Wird dieser Anfang nicht verworfen, so werden die Adjective gewis eine noch logicalischere Übung der Prädicate . . geben". Die Übungen beginnen: „Der erste Mensch war und hieß Adam; der erste Römische Kaiser hieß Augustus, der erste Deutsche Kaiser Carl der Große". Änliche Aufzälungen von Königen, Weltweisen, Gesetzgebern, Gelerten, Rednern, Ärzten, Dichtern, Feldherrn, Völkern, Sprachen. Dann „Vom Genere": über Welt, Erde, Bücher, Krankheiten, Winde, Flüsse, Berge, Weibsper-

sonen, Bäume, Früchte, Länder, Städte; — Eigenschaften (Die Kürze ist angenem, auch bei Anfängern nützlich. Die Länge der Örter auf der Erde ist ihre Entfernung (distantia, intervallum) gegen Abend oder Morgen vom ersten Mittagszirkel, der vom Mittage gegen Mitternacht über den Berg Pico auf der Canarischen Insel Teneriffa gedacht wird (fingere, intelligere.)), Tugenden u. Laster, Wissenschaften und Künste („Wohin rechnen wir die Kaufmannschaft? Eine Wissenschaft? Oder eine Kunst?" Dazu eine Geschichte des Handels auf 1½ Seiten.), Edelsteine, Religionen, Buchstaben. Nachdem dann noch über die meisten der pluralia tantum Betrachtungen gemacht und so 85 Seiten gefüllt sind, kommt S. 86: „Die erste Declination. Hora die Stunde ist der vier und zwanzigste Teil eines Tages. Der Name der Stunde soll (dici) von einem Tiere in Ägypten herkommen, welches Horus geheißen, und sein Wasser (urina) in Tage und Nacht vier und zwanzig mal gelassen habe. (Ist dies glaublich? Wer hat es bemerkt? Oder wie? Hat man noch jetzt so ein Tier?) Warscheinlicher von Horus oder Apollo, der Sonne". Über hora 1½ Seite. Dann wird gesprochen über lingua (die verschiedenen Sprachen) fabula (Phädrus und Mythen), Comoedia (die Dichter), Sibylla; über causa . . „muss zulänglich sein . . . oder eine antreibende, bewegende; Wirkung . . . Die Lere von den Ursachen gehört (referri) in den Teil der Philosophie, welcher Ontologie heißt. Beispiele von Ursachen. Eine Ur ist eine Wirkung. Wessen? Des Urmachers. Was ist er von ihr? Welches sind die Hülfsursachen? Die Werkzeuge. Was ist die antreibende Ursach? Die Bedürfnis, das Verlangen dessen, der die Ur haben will; oder des Künstlers Bedürfnis, daß er Geld braucht (opus habere). Die Absicht? Sie soll die Zeit anzeigen. . . Aqua das Wasser ist nötig zum Trinken (bibendum), Waschen (lavandum) des Körpers und der unsauberen Wäsche (lintea, panni); zum Kochen der Speisen (coquendis cibis), zur Verdünnung (ad tenuanda oder Dat. tenuandis) und Auflösung (solvendis, ad solvenda) der harten und festen (solidus) Körper . . Welche sind diese? Kalk, Salz, Leim, Speise u. a. m." So geht es nun fort bis S. 346 über Substantiva der fünf Declinationen.

Es ist uns kaum begreiflich, wie ein so angesehener Gelerter

ein so wunderliches Schulbuch verfassen konnte. Aber wir dürfen die uns geläufige Vorstellung eines „Übungsbuches“ nicht zum Maßstabe nemen; Bauer hatte eine ganz andere Vorstellung von der Unterrichtsweise. Er setzte zwar voraus, daß die Declination und Conjugation an den Paradigmen den Schülern bekannt geworden sei, aber nur „notdürfig“ (s. unten); es war die Aufgabe diese **notdürftige Formenkenntnis zu meren und zu befestigen**, aber das sollte nicht an einem systematisch ad hoc präparirten, aus dem Buche abzulesenden Satzstoffe geschehen, sondern in und aus lebendiger Sprache, die der Lerer aus sich selbst heraus den Schülern entgegenbringen sollte. Er hat deshalb vor allem Stoff zu suchen, der die Schüler durch seinen Inhalt anzieht, ihnen sachliche Kenntnisse zufürt und ihren Geist, ihr Denken überhaupt bildet. Es wird vorausgesetzt, daß es dem Lerer des Lateinischen Bedürfnis und Gewonheit sei, alles was er denkt und spricht auch lateinisch zu denken und zu sprechen, wenigstens in der Schule, — alles was die Schüler noch nicht verstehn, kann er ja auf der Stelle verdeutschen, dagegen zu allem, was ihnen schon bekannt geworden ist, soll er ihre Tätigkeit heranziehen, um damit die festere Einübung zu bewerkstelligen. Das Übungsmagazin ist also nicht sowol ein Schülerbuch, aus dem gelesen wird, sondern das Bild der freien mündlichen Tätigkeit des Lerers (wie oben S. 174 bei Schütz); es soll den Lerer bilden. Schon der Titel deutet an, daß es ein Magazin sein soll, aus dem der Lerer seinen Unterrichtsstoff entnemen kann. Es ist jedoch nicht so gemeint, daß der gebotene Stoff ganz in das Lateinische übersetzt werden solle. Vielmer hat der Lerer überhaupt die Schüler mit den behandelten Gegenständen bekannt zu machen; er tut dies in deutscher Sprache, aber wo er auf einen Satz stößt, der für die Fassungskraft der Schüler sich lateinisch sagen lässt, spricht er ihn lateinisch. Daraus erklärt sich auch wol die sporadische Angabe lateinischer Wörter und Wendungen.

Eine solche frei springende Weise des Unterrichts, der auf das Lateinsprechen ausging, scheint damals merfach beliebt gewesen zu sein, um sogleich auf das „lateinisch Denken“ zu füren. Eine Bestätigung dieser Meinung finde ich in einer „Lateinischen Fibel“, Züllichau und Freystadt 1790, die diese Weise gleich bei dem ersten

Elementarunterrichte anzuwenden lert in einer „Anweisung zum Gebrauche“. Es heißt darin: „Ich suche die Kinder zu gewönen, bald die Sache unter dem lateinischen Worte zu denken, one daß sie erst übersetzen. . . Man zeige auf die Sachen hin, von denen die Rede ist. z. B. „Sehet her! hier ist paries. Was heißt nun paries? So labra, oculus u. a. . . Es ist lex bei uns, daß ihr in dieser Stunde lex sagt, und nicht Gesetz. Du, Cajus! sage mir doch noch ein lex unsrer Klasse“. . . Man übe die Kinder bald lateinisch zu denken, z. B. animus heißt? Die Seele. Seht, wenn ich sage: die Seele ist im Körper, dann spricht der Lateiner: animus est in corpore. Wie sagt man lateinisch? wo ist die Seele? Antw. in corpore. Was ist in corpore? Antw. animus. . . „Was man aber und worüber man zu sprechen hat, kann ich onmöglich abdrucken lassen. Ich will nur einige Beispiele angeben. Anguis latet in herba. Ager est fertilis . . Solche kurze Sätze sage man vor und lasse sie nachsprechen, und frage Wer? Die Antwort darauf ist immer das Vokabel im Buche. Dann frage man: Wie ist der Acker, Antw. fertilis. Wo ist die Schlange verborgen? in herba. Was tut die Schlange? latet . . Man versuche es nur! Die Knaben lernen in kurzer Zeit lateinisch plappern . . Fragt man Montags und Donnerstags deutsch, so kann man Dienstags und Freitags schon lateinisch fragen. . . Der Lerer erzälet deutsch und lässt den auswendig gelernten versum memorialem anbringen. . . Sacherklärungen und Erläuterungen gebe ich deutsch, doch so daß ich alles, was die Knaben verstehen können, lateinisch ausdrücke. Man lache nicht über den Mischmasch von Sprache. Was tun wir denn im gemeinen Leben, wenn wir alle Augenblicke lateinische und französische Brocken in unser Gespräch mischen?“

Daß Bauer die oben erwänte Art des Unterrichts voraussetzte und verlangte, tritt auch aus einem früher erschienenen Buche hervor, das größeres Ansehen erlangt hat (vgl. unten das Urteil von Fr. A. Wolf darüber): „Anleitung zum richtigen und guten Ausdruck der Lateinischen Sprache zum Gebrauche der Lerer und Lernenden in öffentlichen Schulen zu besonderem Unterrichte“. Breslau 1775. „Da diese Arbeit, heißt es in der Vorerinnerung, denenjenigen gewidmet ist, welche Lateinische Worte schon verbinden und zusammensetzen sollen oder wollen, denn dieses heißt ja schreiben:

so setze ich billig, ja notwendig wenigstens eine notdürftige Kenntnis und Übung des Declinirens und Conjugirens voraus, wiewol die häufigen, schweren und leichten Fälle Gelegenheit genug geben werden, auch dieser Übung noch zu helfen". Der erste Abschnitt gibt Erklärungen der Wortarten, und zwar in einer Weise, daß K. F. Becker damit als „Denkübungen" hätte zufrieden sein können. Eine von dem Deutschen ausgehende Entwicklung der grammatischen Begriffe zieht sich durch das ganze Buch; denn „Die Deutschen sollten auch Deutsch lernen". S. 25. Der zweite Abschnitt handelt vom Numero. Zu der ersten Regel über Congruenz heißt es: „Dies übe der Lerer mit Substantivis und Adjectivis in verschiedenen Generibus und Declinationen. Exempel darf ich wol nicht erst herschreiben". So werden sie weggelassen oder hinzugesetzt, je nachdem es ihm nützlich erscheint; über die gesetzten sagt er in der Vorrede: „Exempel habe ich teils . . auch aus Scribenten hingesetzt, die meisten (nämlich deutsche) aber selbst gemacht, weil eine Übung veranlasst werden sollte. . . Das Lateinische habe ich nur zuweilen dazu gesetzt, wo auch viele Lerer irren. Das Buch wäre zu stark geworden; Lerer müssen die rechten Lexica ihrer Schüler sein; allzuleicht macht nachlässig". — Dritter Abschnitt von den Casibus. „Hier wiederhole und zeige man Anfängern 1. die Entstehung und Notwendigkeit der Casuum, welche ihnen in die Augen fallen wird, wenn man sie fragt, ob man sagen möge: Das Haus ist der Vater. Ich habe es die Mutter gesagt. Der König hat der Verbrecher gestraft. 2. die Bedeutung der Casuum nach den bekannten Fragen: Wer? Wessen? u. s. w. Dabei werden sie sehen, es sind nicht mer Casus a) möglich, b) nötig. Exempel, wo alle Casus nach einander vorkommen: Der Gott des Himmels und der Erde hat dem Geschlechte der Menschen seinen Son vom Himmel gesendet. Der Herr dieses Gutes (ager, fundus) kaufte seiner Tochter ein Haus von der neuen Erbschaft. 3. Man erinnere sie (die Schüler) u. s. w. — Nominativus. — „Genitivus antwortet auf die Frage: wessen ist es? Hier übe man die Regierung der Nominum nach der Hauptregel, daß, wenn zwei Substantiva, one Apposition, mit einander verbunden werden, eins von beiden (nicht eben das letzte) im Genitivo stehe. z. E. Das Haus des Vaters.

Die Bücher der Lerer. Des Lerers der Söne. NB. Für Geübtere erinnere man, daß man nicht gern zween Genitivos einander regieren lässet, weil es a) widrig klingt, z. E. . . b) undeutlich ist" . . z. E. . . Es wird gehandelt über: Eine Menge Leute, milia, ein par Zeilen (quidam, nonnulli versus), Vater-Liebe (per hyphen), Land-Plage (publica calamitas), Alexander Philippi; Brief-Tasche (theca literis servandis), kindliche Liebe (filii od. filiorum, liberorum amor). — „Also dependirt der Genitivus 1. von einem Substantivo, wie gezeigt. 2, von Adjectiven, in denen ein Substantiv verborgen liegt. z. E. memor beneficii i. e. qui habet memoriam. 3, von Participien, observans legis i. e. observator. 4. Gewisse Verba, die es auch im Deutschen zum Glück regieren, besonders impersonalia: piget, pudet, taedet, miseret; so auch memini, obliviscor, kann geübet werden. . . Hier übe man die abweichenden: uti, im Deutschen mit dem Genitiv: privare, carere, supersedere; im Lateinischen den Ablativ zu nemen. 5. Gewisse Praepositiones, die auch im Deutschen mit dem Genitivo verwechselt werden können, als Hoffnung auf deine Hülfe, einer aus ihnen, Lon für . ., Feler in . ., Hülfsmittel gegen . ., Begierde nach . ., Furcht vor . ." u. s. w. — So meistens zwar „Exempel" aber keine Übungen; sogar piget, uti, privare u. s. w. one Exempel, nur mit dem „Hier übe man". In änlicher Weise die Casuslere hindurch; ser ausfürlich werden die Ablativi absoluti nach allen möglichen Weisen der Übersetzung behandelt. — Vierter Abschnitt. Vom Genere. „Hier erinnere man die Anfänger" u. s. w. „In der 1. u. 2. Decl. lässt sich das Genus auch durch die Endungen bestimmen; aber in der dritten verschone man doch die arme Jugend mit allen den elenden Zauber-Formeln: Mascula sunt thorax cet. Sie martern die Jugend, machen ihr das Lernen abgeschmackt und verhasst, und helfen zu nichts, da man es ex usu unvermerkt und sicher lernet. Ich habe diese Narren-Possen auch nie lernen mögen, und wusste doch bald, cujus generis jedes Nomen sei; und die sie ängstlich gelernt haben, stolpern doch alle Augenblicke. — Congruenz bei mereren Substantiven, in der Apposition. — V. Besonderheiten der Congruenz, der Pronomina, bei esse, fieri; in anderen Casus „machen zu, zeigen als" u. a. Hier viele deutsche Beispielsätze. — VI. Von den Gra-

dibus. VII. Vom Pronomine. Gleichfalls mit zalreichen deutschen Sätzen. VIII. Vom Verbo. IX. Von den Particulis. X. Allgemeine Regeln.

Das Buch will also dem Lerer zeigen, wie er die Grammatik durchzunemen und zu üben habe; aber bei jedem Stücke werden auch alle stilistischen Bemerkungen, zu denen der Unterschied des deutschen Sprachgebrauchs Veranlassung gibt, eingehend entwickelt. „Ich habe ser vieles mitgenommen, welches mancher wol in den Syntaxin ornatam rechnet" *). Für eine etwas spätere Periode, die uns etwas im Dunkeln über die Art des grammatischen Unterrichts lässt, wird dieses Buch belerend sein.

Nebenbei wollen wir ein Beispiel des Ubungsbuches für eine in den Geschichten der Pädagogik erwänte nebenhergehende Richtung geben. Joh. Christoph König ließ 1781 in Nürnberg drucken: „Deutsche Chrestomathie zur Bildung des Geistes und Herzens und Übung im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische". Er bietet als Stoff zu Exercitien teils „deutsche Originale (besonders aus Campes Bibliothek, Feddersens Beispielen, dem Kinderfreund u. s. w), teils „deutsche von römischen Originalen gemachte Kopien, oder eine Komposition von beiden". Die Wal der Stoffe und der ganze Stil verraten das Streben, der gewünschten „Bildung des galant homme" zu dienen. z. B. Persönliche Häslichkeit 1. ist kein Gegenstand der Lächerlichkeit 2. Eine Prinzessin 3. bekam einst einen Officier 4. zu sehen, der ser häslich war und machte sich ziemlich laut über seine Person lustig 5. Madame 6., sagte der König Ludwig XIV zu ihr, ich halte ihn für einen der schönsten Mannspersonen 7., denn er ist einer der Tapfersten 8. — 1 Corporis deformitas. 2 res deridenda. 3 princeps femina. 4 praetor. 5 valde alicujus faciem deridere. 6 domina. 7 habere aliquem in numero pulcherrimorum. 8 esse in numero fortissimorum.

Schon C. L. Bauer hatte sich in der Vorrede seines Magazins verteidigt gegen die Frage „Ob man auf Schulen Lateinische Exercitien aufgeben und machen lassen sollte"? König aber hält

*) Weshalb sagen die Alten regelmäßig der Syntaxis?

es gar für nötig seinem Buche ein ser elegant geschriebenes „Freundschaftliches Gespräch über das Exercitienwesen“ beizugeben. Um den heftigen Angriffen, die das Latein und namentlich der grammatische Unterricht erlitt, zu begegnen, bemühte man sich, den Inhalt in jeder Weise nach den Forderungen der Zeit zu modeln; ein eigentlich methodischer Trieb und Fortschritt ist dabei nicht vorhanden, oder wenigstens nur von außen her künstlich gemacht. In die Wirklichkeit des Schulunterrichts sind diese abseit gehenden Bestrebungen, mit Ausname von Esmarch, der sich ganz in die Form des allgemein üblichen Speccius hineingedrängt hatte, nicht eingedrungen. Wir haben sie deshalb gleich bis an das Ende des 18. Jarhunderts verfolgt, um ungestört nun den Entwicklungsgang der Methodik, wie er von der althumanistischen Schule ausgehend, durch Rhenius und Speccius begonnen, auf diesen Grundlagen weitergefürt wird, darstellen zu können. Rhenius und „der alte Speccius“ selbst oder ihm nahe bleibende Bearbeitungen waren und blieben die verbreitetsten Schulbücher.

Die an Rhenius und Speccius anknüpfende Weiterentwicklung geht aus von dem Pädagogium zu Halle, wo auch das Tirocinium des Rhenius gebraucht wurde. Hier schuf 1707 Joachim Lange seine „Verbesserte und Erleichterte Lateinische Grammatica mit einem Paradigmatischen und Dialogischen Tirocinio“. Die Unterrichtsweise nach Langes Grammatik wird später die Hallische Methode genannt; man versteht diese besser, wenn man die Schulordnung der Frankeschen Stiftungen von 1702 daneben hält, an die Lange sich anschloſs. Deren Bestimmungen, in abgerissenem Auszuge, sind: In der fünften Klasse (d. h. untersten, oben II^b. II^a. I. Selecta) werden die Knaben soweit gebracht, daß sie fertig decliniren und conjugiren, auch etwas zusammensetzen lernen. (Man beachte das in dem Folgenden wiederholte „fertig“ im Vergleich mit den früheren utcunque, in etwas gefasset, notdürftig.) Cellarii teutsche (d. h. deutsch geschriebene) Grammatik. Erlernung der Vocabulorum aus dem Memoriali. Declination zuerst an dem deutschen Artikel durch öfteres Vorsagen, welches sie nachsprechen müssen. Endungen der 1. Decl. an die

Tafel zu schreiben; danach wird das Paradigma einigemal vorgesagt. Einige Wörter nach den vorgeschriebenen Endungen in die Diaria zu schreiben. So die 5 Declinationen. Man übet sie fleißig mit Fragen, wie: Was für ein Casus ist faba die Bone? fabae? . . Ingleichen mit den Verbis, was ist legit er lieset? legeret? . . welche öftere Übungen ihnen dazu dienen, daß sie hernach in einem exercitio gleich wissen, was sie setzen sollen. (Charakteristisch ist die Richtung des Unterrichts auf die abstracte Form.) Genera nominum. Erstlich die regulae de genere e significatione cognoscendae vorgesaget. Einige Wörter in das Diarium, Genus dazu schreiben. Regulae de gen. ex terminatione auf gleiche Weise, bis sie alle f e r t i g auswendig können. Ferner die exceptiones. Und dann examinirt man sie fleißig one Ordnung, bis sie f e r t i g antworten können. Dann in gleicher Weise Adjectiva, Verba. Darauf Syntax mit Fragen Wer? Wessen? u. s. w. Vocabula zum Lernen. Zum Ende der Stunde lieset einer von den Knaben ein Capitel aus der (deutschen) Bibel oder man lässt nach dem Alphabet Sprüche hersagen, damit sie in etwas dadurch ermuntert werden; dann kurzes Gebet. Nachmittags exercirt man sie wiederum mit Decliniren und Conjugiren so lange, bis sie darinnen einigermaßen f e r t i g sein. Alsdann wird Rhenii Tirocinium mit ihnen getrieben; doch nimmt man dieses dabei in acht, daß man ihnen nicht so gar lange Formeln, wie sie in Rhenio stehen, gleich anfangs vorgiebet, bindet sich auch nicht eben an die, so darinnen stehen, sondern setzt selbst Formeln von 2 bis 3 Wörtern zusammen, e. g. der Vater rufet, die Väter rufeten, der V. hat gerufen. Hernach: Ich ere den Schöpfer, Ihr eretet den Schöpfer . . der Schöpfer wird geeret . . (Also statt der inhaltsvolleren Sätze mer bloße Formenbildung.) Einige Formeln in das Diarium zu schreiben. Mittwochs und Sonnabends Repetitionen. Dann und wann fragt man lateinisch. Beim Besuche von Handwerkern, auf Spaziergängen werden einzelne Dinge lateinisch genannt.

In der v i e r t e n Klasse wird mit der Grammatik fortgefaren; partem de Etymologia mit exceptiones und anomala, bis sie dieselben f e r t i g können hersagen. Syntax: zuerst die General-Einteilung zu zeigen, damit sie gleich eine ideam davon in ihr Gemüt fassen können. Wenn die erste halbe Stunde mit Erklärung einiger

Regeln ist zugebracht worden, welches durch viel gegebene Exempel geschiehet, lässet man sie an die Tafel treten und macht mit ihnen ein Exercitium. (vgl. unten.) In der folgenden Stunde das Memoriale Vocabulorum Cellarii; ein par Seiten durchlesen, jeder Schüler hat 5 oder 6 Vocabeln memoriter herzusagen, jeder andere. Nachmittags werden Dialogi Castellionis gelesen; Lerer erzält erst die Historia, dann exponirt er Wort zu Wort, lässet nachexponiren (Kleiner Rest der analytischen Methode dem nebensächlichen kirchlichen Lesestoffe gelassen); alsdann wird grammatice resolvirt, Regeln in der Grammatik nachgeschlagen und laut gelesen; sie werden auch mit Phrasibus und Formulen geübet, indem man eine Phrase oft durch alle Tempora durchgehet und durch mancherlei Umstände variirt. Das Gelesene schriftlich ins Teutsche zu übersetzen; in der Stunde corrigirt. Statt der Version bringen die schon geübten dieser Klasse das Gelesene in die Form eines (latein.) Briefes. Man teilet die Personen (der dialogi) an sie aus und lässet sie in der folgenden Lection also mit einander reden, wie die Personen im Colloquio getan haben. Monatlich ein exercitium exploratorium in der Stunde. Mittwochs und Sonnabends Wiederholungen; dabei lateinisch fragen nach dem Gelesenen. — In der d r i t t e n Klasse wird Cornelius Nepos tractiret und die Grammatica nebst dem Memoriali Vocab. fleißig repetiret. . . . Phrases werden ausgezogen, in die Excerpta eingetragen und oft variirt. z. E. Wenn im Nepote stehet Alicujus inopiam suis opibus levare, so fragt man, was heißt: Reiche sollen denen Armen von ihrem Vermögen mitteilen. Wer Gott fürchtet, stehet seinem armen Nächsten mit seinen Mitteln bei. Selig ist der Mensch, der seine Güter anwendet, Armen damit zu Hülfe zu kommen. Diejenigen, welche sich weigern, Armen von ihrem Vermögen mitzuteilen, werden auch einmal in der Not hülflos gelassen werden. u. s. f. Zum wenigsten wird in jeder Stunde eine gewisse Phrase auf solche Art durchgegangen". (Charakteristisch für den Betrieb der Schriftstellerlectüre.)

Der große Beifall, den Langes auf diesem Boden entstandene Grammatik fand, hat wol seinen Hauptgrund darin, daß sie nichts eigentlich Neues brachte, sondern nur den herkömmlichen Unterrichtsgang des formalistischen Humanismus des 17. Jarhunderts in eine

bestimmtere und übersichtlichere Form brachte durch ein Schulbuch, welches das gesamte Unterrichtsmaterial verkürzt und vereinfacht darbot. „Denn, sagt er, ich trage in einem Büchlein von einem einzigen Alphabet und wenigen Bogen alles dasjenige vor, so sonst pfleget in vier oder mer Alphabeten, ja unterschiedenen Büchern, nämlich dem Donato, grammatica, vocabulario, tirocinio Rhenii und colloquiis vorgetragen zu werden. Dahero denn zugleich auf dieses Büchlein kaum der vierte Teil der Kosten zu wenden ist“. „Ein Hauptfeler an den Lateinischen grammaticis ist, daß sie gar zu weitläuftig sind. . . Aber jene Kürze, da man das ganze Werk auf etlichen wenigen Bogen oder Blättern vermeinet hinlänglich ausgerichtet zu haben (damit ist wol auch Cellarius gemeint), hat mir nimmer gefallen. Denn sie ist obscur, zum wenigsten doch nicht hinlänglich; daher halte ich solche compendia für dispendia“. Ser viel tut sich Lange auf die Entdeckung zu gute, daß „die Lateinische Sprache ihrer Natur nach eigentlich auf nicht mer und nicht weniger Hauptregeln füre, als sieben“, unter die dann in Anmerkungen und Anhängen die Syntax untergestopft wird. Wenn er aber glaubte, eine große Erleichterung damit herbeigefürt zu haben, daß der Anfänger zunächst nur jene 7 Hauptregeln zu lernen habe, so war das der Sache nach nichts anderes, als was andere schon in „Compendien“ für Anfänger, was auch Speccius in seinem „ersten Cursus“ getan hatte. Die Ordnung der Grammatik ist: I. de nominibus. II. de verbis. III. de particulis (Adverbia auf 6 Seiten nach dem Alphabete, Usus praepositionum auf 18 Seiten, zu jeder Präposition eine Reihe gewönlicher Formeln, Redensarten oder Sätzchen.) IV. de syntaxi 80 Seiten nach den 7 Hauptregeln; zu diesen und den wichtigsten Anmerkungen Beispiele in Columnen, zu den übrigen in fortlaufendem Texte, gewönlich nach einigen gemachten Formeln größtenteils aus Schriftstellern genommen, deren Name bezeichnet wird. Dazu syntaxis figurata, ornata; Anhänge de latinismis et germanismis und 17 Seiten „Besondere Anmerkungen von einigen vieldeutigen Teutschen Wörtern“. V. Copia vocabulorum 84 Seiten alphabetisch zu den Declinationen und Conjugationen. VI. de poetica. — Dann Tirocinium paradigmaticum in usum declinationum et conjugationum, ganz nach Rhenius aber auf 12 Seiten verkürzt und vereinfacht, und Tiroci-

nium dialogicum continens centuriam colloquiorum 35 Seiten nach Corderius stark bearbeitet („abgeschmackt, langweilig" Gedike. „läppischen Inhalts und unlateinischen Ausdrucks" Döring. „elend" Eckstein.) Nach dem Register folgen noch die bei dem Pädagogium üblichen „Tabellen" de genere nominum, de ordine resolutionis grammaticae, de ordine constructionis.

Es ist für die Kenntnis der Hallischen Methode wichtig, dieses Stück etwas näher zu betrachten, Der erste Absatz der Resolutionstabelle „Vom nomine" bietet folgendes Beispiel: Pennarum, der Federn: est genitivus casus, pluralis numeri, primae declinationis, feminini generis, substantivi nominis penna, ae, die Feder. Nun folgen die Fragen: penna quae pars orationis? quale nomen? cur est nomen substantivum? cujus declinationis? cur est prima declinatio? cujus generis? cur est generis feminini? quaenam sunt feminina terminatione? utrum simplex est an compositum? estne primitivum an derivatum? unde componitur? unde derivatur? an scis declinare penna? an scis ordine retrogrado declinare? an scis penna cum addito adjectivo longa vel brevis declinare? der Feder quis est casus? quid significat latine der Feder? Et sic porro. Diese und dergleichen kurze Lateinische Fragen hat ein Docens ser fleißig und bei aller Gelegenheit, auch bei den ersten Anfängern, zu tun, und die Antwort gleichfalls in Lateinischer Sprache zu fordern; weil solches ser leicht, und die Discentes dadurch zum Lateinreden angewönet werden". — Diese Ausfürung soll jedoch nur zeigen, welche lateinische Fragen sich an eine Nominalform anknüpfen lassen; in der Regel wird man mit Angabe des ersten Absatzes zufrieden gewesen sein. Nur solche werden in den folgenden Nummern gedruckt.

Der Vorrede gab Lange bei „Methodus, wie diese Grammatica zu gebrauchen", worin er den für fünf Curse bestimmten Lerplan eingehend anweist. Beachtenswerte Sätze daraus sind folgende: „Nachdem ein Kind den Grund des Lesens begriffen, übet es das Lesen in dieser Grammatic bis zur Fertigkeit, sonderlich in den paradigmatibus, damit es unvermerkt darinnen memoriam localem überkomme und zugleich schon etwas fasse. (Vgl. oben die Benutzung des Donat zu Leseübungen.)

§ 1. Im ersten Cursu . . die bloßen paradigmata nebst

particulis und leichtesten vocabulis . . werden eingeschärfet durch ein oftmal wiederholtes Herlesen (auch reimweise, als panis das Brot, mors der Tod), oder auch aus der Tabelle der Casusendungen, die an eine Tafel gemalet werden und beständig vor augen hangen bleiben . . . Man martert allhier kein Kind mit dem auswendiglernen, dergestalt daß man ihm ein gewisses Pensum aufgebe, es damit sitzen, in der Stille lernen und dann auffagen lasse; sondern es wird alles viva voce durch lautes Herlesen gar anmutig und gleichsam spielweise inculciret. . . Man nimmt es mit den paradigmatibus noch so genau nicht, wenn ein Kind nicht alles gleich fest begreifet; vielweniger fordert man, daß es alle Paradigmata außer der Ordnung eigentlich wissen solle. (Das stimmt freilich nicht zu dem „fertig" der Schulordnung oben S. 185 f. Aber Lange strebte, auch dem Verlangen der Zeit nach „Erleichterung" möglichst zu genügen. Vgl. oben Muzell S. 158.) . . Aus dem Vocabular nur Substantiva und Verba der 1. Conj. Der Lerer liest sie laut vor, damit sie die Pronunciation richtig fassen, erklärt die unbekannten Sachen, lässt das Pensum wechselsweise laut herlesen so lange bis dasselbe unvermerkt mittelmäßig gefasset; er fraget nur das Lateinische, so daß die Kinder nur allein das Teutsche antworten. Ebenso die Partikeln.

§ 2. Im anderen cursu Wiederholung. Man inculciret paradigmata, particulas, vocabula dergestalt, daß man solche auch außer ihrer Ordnung hersagen lasse; und zwar die Vocabeln teutsch gefragt. Hier werden den Knaben erst die notiones grammaticae vom nomine und verbo samt deren Unterschied beigebracht. (Es ist also gemeint, daß im ersten Cursus die lateinischen Formen nur mit den deutschen zusammengestellt werden sollen one sie mit den grammatischen notiones zu bezeichnen.) Verba anomala. Genera nominum. Die nötigsten Anmerkungen; exceptiones bleiben noch zurück. Sieben Hauptregeln der Syntax one Ausfürung (d. h. nur ihrem Wortlaute nach, wie sie auf S. 130 der Gram. zusammengestellt sind.) Ihre Application wird an dem Tirocinium paradigmatum gezeigt und erläutert.

§ 3. Im dritten cursu Wiederholung. Man nimt nun copiam verborum vor. Man gehet das leichteste vom syntaxi durch, also daß man, one mühsames Auswendiglernen, die Regeln

und Hauptanmerkungen erkläre, die Lateinischen Exempel teutsch vertiren und etlichemal nachmachen lasse. Man schreitet zum Tirocinio dialogico, also daß man jedes colloquium den Kindern ein par mal exponire, hernach die Exposition von ihnen fordere. Ein Teil davon grammatice zu resolviren.

§ 4. Im vierten cursu die Anmerkungen der Formenlere genauer, die formulas loquendi bei den Präpositionen. Syntax mit Anmerkungen, latinismi et germanismi. Man schreitet zu einem leichten Autor als Phaedro oder zum Cornelio Nepote, welche fast ebenso, wie von den dialogis gesagt, können tractiret werden. Man bauet auf solchen Grund die Extemporalität Latein zu reden, und zwar mit einigem Übersehen und liebreicher Correction der anfangs mit unterlaufenden Feler.

§ 5. Im fünften und letzten cursu Wiederholung der Syntax mit allen observationibus, auch syntax ornata et figurata. Justinus, Caesar, Sallustius, Curtius, Cicero. Pars VI. Poetica mit Freyers Fasciculus poematum latinorum. Lateinreden. Wenn der stilus aus den alten Autoren bereits zu einiger Fertigkeit und guten Richtigkeit gediehen, so nimt man auch einige neuere Scribenten. Welcher gestalt die exercitia stili hierbei zu tractiren, ist allhie zu erinnern das Vorhaben nicht; sintemal es mit dieser Lere nur eigentlich auf diese Grammatik angesehen ist".

Von schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische zur Einübung der Grammatik, insbesondere der Formenlere ist nirgend die Rede*); auch ein Übungsbuch wie das des damals schon ser bekannten und gerümten Speccius wird nicht erwänt. Schriftliche Exercitia treten erst ein, wenn nach einer längeren Beschäftigung mit dem Lateinischen selbst und mit der an

---

*) Jedoch erwänt H. Perthes in Zeitschr. f. Gymn. 1875 Tirocinia syntactica oder Lateinische Sprach- und Schulübungen von J. P. Caspari, Rector in Trarbach, Büdingen 1724 und 1730, auch noch Frankfurt 1762, die enthalten „Imitatiunculas des tirocinii Paradigmatici und Dialogici des Joach. Lange, welche aus deutschen, nur wenig vom Original abweichenden Umformungen der lateinischen Sätze jenes Tirocinii bestanden" — „was geschehen zu sein, wie Verf. in der Vorrede sagt, noch nicht erfaren habe". Warscheinlich ist das Buch nur als Hülfsmittel für unbehülfliche Lerer gedacht.

diesem bekannt gewordenen Grammatik die stilistischen Übungen beginnen sollen, daher auch der Name exercitium stili. Überhaupt durchzieht Langes Methodus eine (an spätere Äußerungen Gesners erinnernde) milde Rücksicht auf die kindliche Natur. Aber das Verlangen nach grammatischer „Fertigkeit" fürte in der Praxis immer mer zu strengerer Anspannung der Gedächtnisarbeit und zu äußerlichem Einexerciren.

Das tritt schon merklich hervor in der von dem Inspector Hieron. Freyer 1721 erlassenen „Neuen Ordnung" oder „Verbesserten Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle". Er verweist darin überall auf die Methodus Langes, aber dessen Manungen, die Kinder nicht mit Auswendiglernen zu martern sondern alles gar anmutig und gleichsam spielweise zu inculciren, werden nur „soweit es die übrigen Umstände leiden" in Erinnerung gebracht; es wird vielmer ein strengeres Verfaren ser ins Einzelne gehend vorgeschrieben, namentlich auch auf die Composition früher und directer hingearbeitet. — „Die Lateinische Sprache wird publice in 7 Klassen und zwar täglich vierthalb Stunden dociret; Mittwochs und Sonnabends ausgenommen, welches Repetitions- und Präparationstage sind; Freitags fällt wegen der Wochenpredigt eine Stunde aus". Also ungefär 20 Stunden wöchentlich. In Quinta sind zwei Lerer, „von denen der eine vor Mittage informirt und es mer mit Legung der Fundamente zu tun hat, der andere nach Mittage mit der Application". . . „Vor allen Dingen beständig repetiren und dahin sehen, daß das Fundament ja fest und gewiß geleget werde, als one welches in den folgenden Klassen kein rechter Fortgang zu hoffen ist". Mit dem Lernen der Vocabula wird die doctrina de genere nominum subst. verknüpfet, . . die Tabelle täglich getrieben, bei aller Gelegenheit wiederholt und darauf gedrungen, „daß sie dieselbe durch vieles lesen und repetiren perfect auswendig wissen, weil keiner ad quartam promoviret wird, der hierin, wie auch im decliniren und conjugiren, nicht wol versiret ist. Von 5 bis halb 7 exponiren und resolviren sie das angehende tirocinium paradigmaticum et dialogicum, und werden dabei continuirlich wieder ins decliniren und conjugiren, wie auch in die tabulam de genere nominum gefüret. Welches auch die Informatores in allen folgenden Klassen fleißig und be-

ständig tun müssen. Die erste Exposition macht der Informator allemal selbst. . . Bei der Construction und Resolution ist gleichfalls nicht nur hier, sondern auch in allen übrigen Klassen nach der Tabelle (S. 188) zu procediren; die Discentes müssen die bei jedem parte orationis daselbst bemerkte Stücke so lange vor Augen haben, bis sie die Ordnung derselben durch vielfältige Übung völlig inne haben und also des aufschlagens nicht weiter bedürfen. Damit sie aber in der Exposition desto besser fortkommen, und zugleich einen Anfang mit der Composition machen mögen, so sind ihnen die 7 Hauptregeln mit den leichtesten Exempeln nach und nach bekannt zu machen und allerhand kurze Formeln darauf vorzugeben und an der Tafel zu machen. Ebenso die formulae de usu praepositionum in allerhand kleine Exercitia zu bringen. Außer diesen formulis subitaneis und exercitiis ordinariis et quotidianis (an der Tafel) wird Dienstags auch ein exercitium extraordinarium nach den bekannten Regeln gegeben (d. h. deutsch dictirt), construirt und an die Tafel geschrieben, doch so, daß niemand etwas davon aufschreiben dürfe. Das Vorgeschriebene wird ausgeleschet, die Scholaren nemen das Exercitium (das Deutsche) mit nach Hause, um es durch eigenen Fleiß nochmals zu übersetzen, in ein besonderes Buch zu schreiben und Freitags zu exhibiren; da dann der Informator sowol das Teutsche als das Lateinische mit der Feder corrigirt. Damit in der Klasse die Zeit ersparet werde, notirt er sich die vornemsten Feler beider Sprachen auf einem Zettel und liest selbige in der Klasse vor. — Auch hier schon Anfang zum Lateinreden; der Lerer tut zwar seinen Vortrag in Teutscher Sprache, examinirt aber das vorgetragene alsbald wieder durch allerhand kurze Lateinische Fragen, worauf die Scholaren Lateinisch antworten müssen. Der Informator komme ihnen zu Hülfe und verteutsche bisweilen seine Fragen".

Quarta. „Von 7—8 werden die regulae syntacticae erklärt aus den deutlichsten der Beispiele, durch kurze formulas subitaneas applicirt und auf diese Weise alle halbe Jar zweimal absolviret. . . Von 10—11 schreiben die Scholaren (im ersten cursu) ein exercitium syntacticum über die erklärten Regeln, welches aber so kurz sein muss, daß es noch in eben dieser Stunde elaborirt und exhibirt werden könne. Die Elaboration geschieht aber also:

Es lässt der Informator einen periodum nach dem anderen herlesen, construiren und nach angezeigten vocabulis et phrasibus ex tempore vertiren, da inzwischen einer an der Tafel stehet und die Lateinische Version nachschreibet. Wenn ein periodus zu Ende gebracht ist, so wird er von den Scholaren abgeschrieben. Der Informator nimt alle Exercitienbücher, welche besonders hiezu gemacht sein müssen, mit nach Hause, revidirt sie, corrigirt aber nur in 4 bis 6 das Teutsche und Lateinische; folgenden Tags list (sic) er die Feler von seinem Zettel ab, wie in Quinta. — Im anderen cursu (da sichs nun nachgerade äußern muss, ob einer nach dem Oster- oder Michaelis-Termine an der Promotion Teil haben werde oder nicht) wird die Elaboration nicht an die Tafel geschrieben, . . sondern nur construirt und vertirt; darauf einzuschreiben. Von 5—6 Montags u. Donnerstags werden Freyeri colloquia terentiana tractirt, construirt, exponirt, resolvirt, die regulas syntacticas aufgeschlagen, per formulas subitaneas imitirt; nicht weniger decliniren, conjugiren und repetiren. Sie müssen auch bisweilen ein colloquium auswendig lernen und durch Recitiren desselben die darin vorgestellte Personen präsentiren. Freitags (10 Uhr) wird aus der Grammatik der erste Teil (Declination) von Stück zu Stück wiederholet und durchexaminiret, und endlich vom 4. Teile die latinismi et germanismi hinzugetan. Dienstags exercitium extraordinarium, zu Hause elaborirt. Mittwochs wird ein Thema zu einem Briefe gegeben, in Quarta nach Muster von Hunolds auserlesenen Briefen mit anderen substituirten Personen und ein wenig veränderter Materie, welchen die Scholaren in der Klasse elaboriren, ordentlich zusammenlegen, mit Aufschrift versehen, zu Hause versiegeln und darauf dem Informator exhibiren. In den folgenden Klassen wird nur das Thema gegeben. Etliche der Briefe werden in der Klasse vorgelesen und censirt; einer derselben am Sonnabend im großen auditorio dem ganzen coetui. Freitags (6 Uhr) wird aus der Grammatik der andere und dritte Teil (Conjugation) von Stück zu Stück nach der Ordnung wiederholt und durch examinirt.

Tertia. Die meiste Zeit wird auf den Cornelium Nepotem gewandt, welcher alle Jar richtig zu absolviren ist; die 14 ersten imperatores im Sommer, die übrigen im Winter. Von 10—11 wird das aus dem Nepos exponirte Capitel in gutem Teutsch zu

Papier gebracht; nach etwa 10 Minuten lässt der Informator die Schüler einzeln zu sich kommen und emendirt ihre Version so weit sie damit gekommen sind. Eine Viertelstunde vor dem Schlage müssen alle die Version herlesen. Von 5 bis 6 wird wechselsweise einen Tag um den andern die Lateinische Version und Imitation geschrieben. Das erste geschieht also. Der Informator dictiret seine eigene teutsche Übersetzung von dem vor Mittage explicirten Capitel. Dieses schreiben die Scholaren Lateinisch nach. . . Der Informator list dann so viel als er dictirt hat, aus dem Nepote langsam vor, wobei den Scholaren frei stehet die angemerkten errata zu corrigiren. Hierauf wird von den Scholaren ein periodus nach dem anderen hergelesen. u. s. w.

Der Lerplan mit allen seinen Weisungen ist wesentlich auf das Einlernen und Einüben der Grammatik angelegt. „Das Latein muss man am meisten treiben, und zwar gleich von Anfang grammatisch" ist ein „Grundsatz der Schule" sagte noch A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erz. u. des Unt. III. S. 568. Es entsprach das der Beschaffenheit des „Humanismus" der Zeit. „Um die Mitte des 17. Jarhunderts, sagt Paulsen in Gesch. des gel. Unt. S. 432 (1. Aufl.) geriet der (humanistische) Unterricht ins Schwanken. Er versuchte sich zu gestalten als bloßer Sprachunterricht. Latein war in Deutschland noch Sprache der Universität und der wissenschaftlichen Litteratur. . . Die Litteratur der Alten erschien als eine ziemlich überflüssige Zugabe. . . Das ist wesentlich der Standpunkt der Hallischen Pädagogik". Dies spricht Joach. Lange in der Vorrede zu seiner Grammatik (1707) geradezu aus: „Die Sprachen werden bei uns getrieben und gefasset nicht als ein Teil der waren Gelersamkeit, sondern als ein gelertes Werkzeug zur Fortpflanzung und Erforschung der Warheit". Als ein Werkzeug zum Schutze der Warheit hatte auch Luther die Sprachen hoch geschätzt, aber einmal dachte er dabei bestimmter an die evangelische Warheit, alsdann war er darüber aus, auch dem Schulunterrichte im Lateinischen sogleich diese Warheit als Inhalt einzulegen; er sollte wesentlich auch die religiöse und sittliche Bildung der Jugend fördern; so hoch er das Gewand schätzte, so sollte es doch auch einen noch höher geschätzten Leib in sich tragen. Dieser wurde aber nach und nach aus dem Sprachunterrichte herausgezogen; das

religiöse Element überließ man immer mer dem Religionsunterrichte — dazu war namentlich der Pietismus geneigt —, das ethische wurde bald mer dem deutschen Lesebuche übertragen. Die Lerpläne in den Schulordnungen des 16. und 17. Jarhunderts, so ser sie auch auf das Erlernen der Grammatik Nachdruck legten, namen ihre Basis doch in dem Lese- und Lernstoffe der zusammenhängenden Sprache und ließen die Grammatik sich daran schließen, erwarteten die Fertigkeit nach manchen Wiederholungen und Anwendungen erst auf einer höheren Stufe, — der Hallische Lerplan aber hat die Seite des Unterrichts, die wir oben als die natürliche bezeichnet haben, das Paternosterbuch, Catechismus latinus, das tägliche Vorsprechen lateinischer Bibelsprüche und Sentenzen abgestreift, wenn er auch einzelne Sätze daraus gern noch zu seinen sprachlichen Zwecken benutzte.

Man muſs anerkennen, daß die Hallischen Methodiker, wofern man ihre Tendenz billigt, das didaktische Verfaren mit Geschick und Sorgfalt ausgearbeitet haben. Beachtenswert ist namentlich, wie sie zu der Composition, die sie als den Hauptzweck des Unterrichts ansehen, in überlegter Weise hinleiten. Wenn sie auch sogleich mit der Grammatik begannen, so fürten sie die Formen anfangs doch nur durch häufiges Lesen und Vorsagen dem Auge des Schülers vor und dem Ore ein und blieben längere Zeit bei einer bloß mündlichen Einübung stehn, „alles viva voce". Schon daß sie bei dem Abfragen der Vocabeln das Lateinische sagten und die deutsche Bedeutung antworten ließen, war richtig überlegter Gang. Erst wenn die Schüler so einige Bekanntschaft mit der Sprache gemacht hatten, fingen sie an in geordneten Stufen zu den schriftlichen Übungen überzugehn. Zuerst wurde ein Exercitium in der Klasse ganz unter Leitung des Lerers gemacht, an der Tafel vor- und von den Schülern abgeschrieben. Der Lerer corrigirte die Abschriften, um zu sehen, ob sie mit der nötigen Achtsamkeit auf den Buchstabenbestand und die Formen der Wörter gemacht sein. Alsdann wurde das an der Tafel gegebene Vorbild in einer Nachbildung nach der Erinnerung an jenes angefertigt. So gewönten sich die Schüler von vornherein, **Richtiges** zu schreiben. (Vgl. die oben S. 144 erwänte Weise, die Schüler zu gewönen, zu Haus möglichst one Feler zu schreiben, und

meine Bemerkungen in Latein in Quinta S. 28 f. über das unmethodische Üben durch Felercorrigiren.) Dasselbe geschah, wenn man ein am Morgen exponirtes Kapitel des Nepos Nachmittags retrovertiren ließ. Auch die Correcturen in der Stunde dienten nicht nur dazu, dem Lerer Arbeit zu ersparen, sondern die Schüler an Selbstbeachtung ihrer Arbeit zu gewönen. Die kleinen Übungen des Lateinsprechens auch in der untersten Klasse fürten dem Schüler die Sprache neben der gedruckten und geschriebenen auch als gesprochene, lebendige zu. Als solche übte er sie auch, wenn er in einem Colloquium „die Personen zu präsentiren" hatte. Alles das forderte aber ser rürige, umsichtige, im Unterrichte ganz mit ihren Schülern zusammenlebende Lerer, wie sie sich das Pädagogium in Halle wol mochte einschulen können. Wo es aber daran felte — und die Lage des Lererstandes jener Zeit ließ wol nur selten darauf hoffen —, war es erklärlich, daß das Verfaren zu einer äußerlichen Dressur gedächtnismäßigen Einlernens, Hersagens, Nachmachens füren musste. Das wird denn auch bald als der Charakter der Hallischen Methode angesehen.

Dieser Hallischen Methode stellte sich die „Göttingensche" Joh. Matth. Gesners entgegen. „Der Anfänger des neuhumanistischen Schulwesens in Deutschland" hat seine Unterrichtsmethode des Lateinischen bekanntlich in der Kurfürstlich-Braunschweig-Lüneburgischen Schulordnung von 1737 eingehend dargelegt. Ein etwas vollständiger Auszug daraus ist notwendig, um den Gegensatz gegen die Hallische Methode hervortreten zu lassen, scheint aber auch um so mer angebracht zu sein, als die Gesnersche Methode gerade für die gegenwärtige Lage der höheren Schulen in hohem Grade beachtenswert ist. Das Princip, von dem Gesner ausgeht, lautet in der Isagoge § 112: Linguae externae discantur, quantum ejus fieri potest, eo modo quo sermo patrius, hoc est usu primum et *ἀλόγῳ τριβῇ*, in pronuntiando, intelligendo atque interpretando, scribendo, loquendo, quae simul tentantur omnia. Tum adhibeatur demum velut coticula grammatica. So noch 1760. Es ist dies das Princip der natürlichen oder empirischen Methode im Gegensatz gegen die systematisch grammatische, oder nach dem Sinne, in dem man diese Ausdrücke auf die Behandlung des Sprachunterrichts

übertragen hat, der analytischen gegen die synthetische, oder auch der inductiven gegen die deductive; alle diese Ausdrücke bezeichnen nur gewisse Weisen oder Abarten des Gegensatzes einer unmittelbaren oder mittelbaren Aneignung einer fremden Sprache. Aber Gesner construirt nicht aus einem Principe one weiteres theoretisch die Methode, wie Ratke, Comenius, auch Schütz, Bauer, und wie es spätere Methodiker unternommen haben, sondern er berücksichtigt sogleich das quantum ejus fieri potest, nämlich in einer öffentlichen Schule und an der alten lateinischen Sprache. Zweitens hebt er das primum hervor, da er nicht bei jener ἄλογος τριβή stehn bleiben, sondern zu einer τέχνη γραμματική hinüberfüren will. Es ist das dem Wesen nach der Gedanke des Melanchthon, nur die Stellung der beiden Männer zu der Sache ist eine verschiedene. Melanchthon fand die ἄλογος τριβή als das in dem Elementarunterricht Herrschende vor und musste Nachdruck auf den Betrieb der Grammatik legen. Gesner tritt einem ganz grammatistisch gewordenen Unterrichte entgegen und muss den Nachdruck auf die andere Seite legen. Was ist jene Hinüberfürung anderes, als das, was man im Unterrichte die inductive Methode nennt? Wollen wir von dieser jetzt empfolenen und deshalb aus vieler Munde gepriesenen Methode eine richtige Vorstellung gewinnen, wie sie ihrem waren Wesen nach ist, so mögen wir sie aus Gesners Weisungen recht kennen lernen. Übrigens beachte man bei diesem Reformer, der „das gymnasial-pädagogische Programm der zweiten Hälfte des Jarhunderts“ (Paulsen) aufstellt, wie er bei seiner Neuerung, der „Überwindung des althumanistischen Betriebes durch den neuhumanistischen“, dennoch das Bestehende auf das sorgfältigste berücksichtigt und alles daraus benutzt, was sich in seinen Plan einreihen lässt.

Es heißt unter VII. Lateinische Grammatik. 54. „Die Lateinische Buchstaben zu kennen und zu schreiben werden die Kinder angewiesen, so bald sie die Teutschen gefasset haben. 55. Man sucht ihnen täglich etliche Lateinische Wörter und Formeln durch das Vorsagen beizubringen. . . Wenn man die Benennungen der bekanntesten Sachen und die Formeln, von denen die Kinder einen Begriff haben, zuerst nimmt, wenn man freundlich und liebreich dabei mit ihnen umgeht, lässet sich auf diese Art ungemein viel

ausrichten. 56. Man nimmt aber zu Buchstabir- und Lese-Übung alsobald Cellarii librum memorialem mit der dabei befindlichen Grammatik (wie früher den Donat), ingleichen Hübneri Historias sacras (wie früher das Enchiridion und den Cato), und bringet also den Kindern zugleich einige Bekanntschaft mit diesen Büchern zu wege. Man fragt auch bisweilen unter dem Lesen nach der Bedeutung dieses und jenes vorher schon bekannt gemachten Wortes. Auf solche Art werden die Kinder, ehe sie noch an das Decliniren und Conjugiren kommen, schon einen ziemlichen Vorrat von lateinischen Wörtern und einige Bekanntschaft mit deren Endungen haben; welches die sonst schwere Sache schon zum voraus um ein merkliches erleichtern wird. 57. Es ist aber damit folgendermaßen zu verfaren. Vor allen Dingen sucht man die Kinder zu beleren, was Singularis und Pluralis, Nominativus, Genitivus u. s. f. zu bedeuten haben. Man bedient sich dazu des Artikel der, die, das, item der Vorwörter, so daß die 3 Casus ego, mihi, me und tu, tibi, te, und im Plur. nos, nobis, vos, vobis, item quis, cui, quem so zu sagen zur ersten Regel und Norm angenommen werden. (Das setzt den Gebrauch dieser Wörter in Sätzen, Fragen und Antworten voraus, wie bei Rhenius.) 58. Sobald dieses einigermaßen („utcunque“) begriffen, wird der Typus oder die Vorstellung der Endungen der ersten Declination in der Form, wie solche in der Grammatik befindlich, an die Tafel geschrieben und durch eine große Menge Exempel, sonderlich deren die den Kindern der Bedeutung nach schon bekannt gemacht worden, zur Fertigkeit gebracht, daß die Kinder nicht nur nach Anleitung solchen Vorbildes (d. h. an der Tafel vor Augen) fertig decliniren, sondern die Casus auch auswendig sagen können, man mag die Frage formiren, wie man will. z. B. Was ist es vor ein Casus, wenn ich sage: Schenke mir diese Taube? oder wenn ich sage Da cibum columbae. (Man beachte, daß es sich dabei immer nur um die Form eines Substantivs in einem Satze handelt, zu dem die übrigen Worte one Formerklärung hinzugegeben werden.) 59. Es ist ratsam, diese Übung so lange und viel zu treiben, bis mit der ersten Declination auch zugleich die Verhältnis der beiden Sprachen in Ansehung der Casuum wol eingepräget werde. . . 60. Ist man aber nunmer so weit gekommen,

so wird zur anderen Declination geschritten und vor allen Dingen durch Hülfe des Vorbildes, welches demselben der ersten Declination zur Seite gesetzet wird, die Übereinstimmungen und Abweichungen der beiden Declinationen gezeiget. . 61. Die übrigen Declinationen, item die Motio und Comparatio Adjectivorum haben nun gar keine Schwierigkeit mer, und ist gar nicht nötig die Kinder mit auswendig lernen zu beschweren, sondern es kommt alles auf die deutliche Vorbildung der Endungen und fleißige Übung mit vielen Exempeln an, wodurch die allgemeinen Regeln fest eingedrücket werden; die davon abgehenden Wörter sind eben die, welche am meisten vorkommen, und werden also, sobald es zum Resolviren kommt, durch das Nachschlagen bald genug bekannt werden. 62. Auch bei den Pronomina verschonet man die Kinder mit dem auswendig lernen, und lässet eins nach dem andern laut und vernemlich vorlesen; sodann erlaubet man ihnen erstlich die Fragen des Lerers aus dem offen vor sich habenden Buche zu beantworten . . wer es am ersten kann. Ist nun hierin einige Fertigkeit erlanget, so probiret man auch one Buch dieses zu tun. Wenn er einen gewar wird, der insgemein mit der Antwort zurück hält, kann er ihm ins besondere den Rat geben, er möchte, um nicht immer der letzte zu sein, sich zu Hause bereiten. u. s. w. 63. In dem conjugiren ist gut von dem Worte sum anzufangen, . . . weil die Kinder an demselben am deutlichsten lernen können, was ein Verbum, was Personae, Tempora, Modi u. s. w. seien . . auch durch vorlesen und fragen erstlich mit offenem (vgl. oben S. 11 „inwendig“) und hernach mit geschlossenem Buche („auswendig“). . . 64. daß die Kinder in Vergleichung und Verwechselung beider Sprachen fertig werden. (Nun folgt eine Darstellung des Typus der Conjugation und dessen vierfache Umgestaltungen; dann) 68. Endlich wird eine allgemeine Tabelle und Vorstellung der ganzen Conjugation (der vier) in Gegenwart der Jugend an der Tafel formiret, wobei sie gleichsam zu rate gezogen und immer gefragt wird, wie es zu machen, was nun hinzuzutun u. s. w. 69. Sie werden angewiesen, diesen allgemeinen Typum mit dem in ihrer Grammatik befindlichen zu vergleichen; item man weiset sie an, zu Hause ein ganz Muster von allen 4 Conjugationen auf die Art abzuschreiben, daß sie die Hauptendungen s, t, mus, tis, nt mit anderer Farbe, und die

Zeichen der Tempora als o, ba, x, ps, er und dergl. wieder auf eine andere Art von den Grundbuchstaben des Verbi unterscheiden und dadurch die sonst schwere und langweilige Sache dem Gedächtnisse besser und leichter eindrücken. (Belebung und Förderung des Unterrichts durch rationelle Entwicklung. Wie würde sich Gesner zu der methodischen Ausnutzung der neueren Sprachwissenschaft im Elementarunterrichte gestellt haben?) 70. Indessen bleibet der allgemeine von dem Lerer in Gegenwart der Schüler nach und nach verfertigte Typus an der Tafel mit Kreide geschrieben, oder, welches besser und dauerhafter, auf ein apartes mit Papier überzogenes Brett rein und groß abgeschrieben oder gedruckt beständig in der Schule hängen, indem die vorkommenden Wörter danach resolviret, conjugiret, examiniret werden. . . 72. Das allermeiste muss auf das beständige nachschlagen (ansehen) ankommen, wodurch in kurzer Zeit ungleich viel mer als durch das ordentliche (= gewönliche) memoriren ausgerichtet wird. 73. Namentlich ist dieses bei dem Syntax oder Wort-Fügung zu bemerken, auf dessen Regeln der lerende sich alsdann erst beziehet und dieselben nachschlagen lässet, wenn etwas vorkommt, das von der Teutschen Wortfügung abgehet. Was jedes Verbum in jeder Bedeutung vor einen Casus zu sich nimmt, muss onedem in den meisten Fällen dem Gebrauche und Anmerkung in dem Lexico überlassen werden.

Unter IX. Lateinische Sprach-Übung. 79. Zur allerersten Übung im lesen und verstehen nimmt man die gedachten Hübnerischen Historias sacras, auch ehe die Grammatic das erste mal durchlaufen worden, und saget den Kindern bei Gelegenheit des Lesens die Bedeutungen einzelner Wörter und kurzer Sätze vor, auf die Art wie wir täglich sehen, daß Kinder und erwachsene Französisch und Italiänisch von Weibs-Personen und aller Sprach-Kunst unerfarenen Männern lernen. Sobald aber die erste Declination begriffen, bleibet man im Lesen bei den Wörtern, die dahin gehören, sie mögen Adjectiva oder Substantiva sein, stehen, fraget die Kinder, ob sie dieses Wort nicht kennten, zu welchem Casu und Numero es gehöre? Ebenso macht man es im Verfolge mit den Nominibus der anderen und folgenden Declinationen, und darnach mit dem Worte sum und den übrigen Verbis sowol regularibus als irregularibus.

. . Kurz, bei denen Worten, deren Flexion noch nicht vorgekommen, lässet man sich begnügen, den Kindern die Bedeutung, so sie im Contexte haben, vorzusagen. Z. E. es würde der Spruch gelesen Ego sum via, veritas, vita, nemo venit ad patrem, nisi per me, ehe noch der mindeste Anfang mit der Grammatik gemacht worden; so kann man dem Kinde sagen: Ego heißt ich, sum bin, via der Weg u. s. f. Käme es zu der Zeit vor, da die 3 ersten Declinationen schon durchgegangen worden, so würde der Lerer sagen: Ihr Kinder, sagt mir doch, ob ihr nicht etliche von diesen Worten kennt? . . . 80. Ist nun eine kurze Stelle, oder bei weiterem Fortgange eine ganze Historie examinirt und die Paradigmata Declinationum und Conjugationum, so viel die Notdurft erfordert, oder die Umstände der Zeit und die Geduld der Jugend es gelitten (also nicht von all und jedem Worte!) dabei durchgegangen worden: so wird solche Stelle erstlich von Wort zu Wort, und hernach, so oft es die Beschaffenheit der Teutschen Sprache erfordert, auch der Mund-Art derer, die recht reden, von dem Lerer selbst, oder einem dazu tüchtigen Schüler übersetzet. Diese Übersetzung wird im Anfange, so oft es nötig, wiederholet. . . Darauf zergliedert man die Historie in ihre Fragen (nach Abr. Kriegels katechetischer Bearbeitung) . . man träget auch die Fragen zu tun einigen Schülern auf, und lässet antworten, wer am ersten kann, erstlich mit offenem, darauf auch mit geschlossenem Buche . . . die Fragen und Antworten erst teutsch, dann auch lateinisch. . . 81. Wenn die Fragen auf diese Art mit einer Fertigkeit vorgetragen und beantwortet werden können, wird es mit einer freien Erzälung der Geschichte ebenso gehalten: nemlich einer saget aus dem Lateinischen Buche den ersten Absatz Teutsch her, der andere saget auswendig das Lateinische darauf; endlich wird die ganze Geschichte one das Buch Teutsch und Lateinisch erzälet. Der Lerer gibt nicht nur selbst Acht, wenn etwas versehen wird, und bessert es; sondern erinnert auch zum öfteren die anderen Schüler, ob sie keine Feler bemerket, und fragt, wie es zu bessern; bisweilen bestellet er vor jeden, der auftritt, einen besonderen Gehülfen u. s. w.

82. Diese mündlichen Übungen werden nun auch zum schreiben angewendet; die Kinder werden nämlich angewiesen, die Lateinischen Historien (also gleich zusammenhängende Sprache) mit der

Feder in das Teutsche zu übersetzen, und die Lateinischen Fragen in dieser Sprache zu beantworten, und dadurch den ersten Grund zu der Composition zu legen. (83. Anweisung für Klassen mit verschiedenen Abteilungen.) . . 84. Ist die Jugend in diesen Übungen zu einiger Fertigkeit gelanget, so kann man die Fabulas Phaedri auf eben diese Art vornemen. . . Man fraget, man antwortet bald Teutsch bald Lateinisch; man erzälet stückweise und in einem Zusammenhange u. s. w. 85. Hierauf können Heuzei Historiae ex Profanis selectae folgen (aus Cicero, Livius, Valerius M.). Überall wird die bisher angezeigte Lerart beibehalten und hauptsächlich auf das gesehen, was noch mangelt (namentlich Anomala und Syntax). Gesunde Vernunft, Religion, Liebe zu seinem Amte und der anvertrauten Jugend, die daher entstehende Freude über derselben Zunemen, brennende Begierde solches höher zu treiben, werden dem Lerer vielfältig das Maß geben, so überhaupt und außer der Einsicht in die eigenen Umstände nicht vorgeschrieben werden kann. 86. Nun ist es Zeit Eutropium, Justinum und darauf Cornelium Nepotem zu lesen, sodann J. Caesarem und Ciceronis epistolas, Chrestomathiam Cic. u. Plin. Man bindet sich in der Übersetzung nicht mer so gar genau an alle Worte, sondern verwechselt die eigenen Redens-Arten der Lateinischen Sprache sogleich mit guten Teutschen. . . 87. Hingegen wird mit desto größerem Ernste darauf gesehen, daß die Jugend von dem, was sie gelesen, Teutsch und Lateinisch Rechenschaft geben könne, und nicht nur die daraus gezogenen Fragen zu beantworten, sondern auch eine zusammenhangende Erzälung mündlich oder schriftlich zu machen fähig sei. s. unten § 106. Schreibübungen. (Gegen den damaligen Eifer für Realismus heißt es in 88): Es ist der Jugend zu dieser Zeit schädlich, wenn ihnen der Lerer bei jeder Gelegenheit ganze Discurse von der Antiquität, von den historischen oder geographischen Schwierigkeiten einer Stelle hält oder gar dictirt. Es muss nur das nötigste von gedachten Stücken angezeiget, im übrigen aber dahin gesehen werden, daß die Antiquität nach und nach aus der Lesung der alten selbst bekannt werde.

Es folgen: X. Geographie (die der Geschichte voraufgehn soll) und XI. Historie. Da ist es beachtenswert, was Gesner unter diesem Titel sagt. „Man macht in etlichen der ersten Stunden

einige allgemeine Abteilungen und Epochas, und gehet sodann z. E. die Kölerischen Chronologischen Tabellen nach der Ordnung durch, erzälet in möglichster Kürze und Deutlichkeit die allervornemste Geschichte . . und bringet sonderlich was in Justino, Eutropio, Cornelio Nepote etc. vorgekommen an seinen Ort. s. § 86. (Danach beginnt der geschichtliche Unterricht erst nach der Lectüre dieser Schriftsteller und hat nur das dort Gelesene „in Ordnung zu bringen". In diesem Sinne, daß die alte Geschichte aus den alten Autoren zu erlernen sei, geht es fort:) 91. Daher diese Studien bei der Schul-Jugend so zu tractiren, . . . daß nicht sowol die Historie selbst tractiret, als geographische und chronologische Fächer in dem Gedächtnisse bereitet werden, in welche künftighin die Historien („bei Lesung alter und neuer Bücher") verteilet werden können. 92. Nun muſs Cicero rechtschaffen gelesen werden . . erstlich die Epistolae Familiares nach Ordnung der Zeit, darinnen sie geschrieben sind . . dessen Lebensbeschreibung vor der Chrestomathia durchgegangen, auch in das Lateinische übersetzt. . . Hier ist sonderlich Gelegenheit, das alte Rom nach seiner Herrlichkeit und die größesten Personen nach ihren Tugenden und Lastern kennen zu lernen. (Historischer Zweck der Lectüre!) . 93. Die Orationes selectae und Officia sind auf das fleißigste zu lesen . . (worauf dabei zu achten.) . . 94. . . Ehe die Philosophischen Schriften angefangen werden, ist etwa durch eine Tabelle eine kurze Vorstellung der Philosophischen Historie unter den Griechen bis auf Ciceros Zeiten zu entwerfen und der Jugend wol einzuprägen. (Von den rhetorischen Schriften ist keine Rede!) 95. Es kann auch Terentius gelesen werden. . . Item des jüngeren Plinii Briefe und Lobrede, und vom Livio zum wenigsten die ersten 10 Bücher; . . das 1. 10. u. 11. Buch Quinctiliani, Curtius, Valerius Maximus, auch Seneca. . . . Über vorkommende Schwierigkeiten nicht verdrüßlich oder müde werden, sondern nur zu lesen fortfaren, weil insgemein dasjenige, was anfangs schwer geschienen, beim Verfolge von dem Scribenten selbst erklärt und deutlich gemacht wird. — (Aus dem unter XII „Lateinische Poeten" Gesagten sei hervorgehoben, daß Ovidii libri Metamorphoseon um der Mythologie willen gelesen werden sollen, libri Fastorum, um nebst der schönen Poesie auch einen großen Teil der Römischen Altertümer zu lernen.)

XIII. Lateinische Sprach-Übungen im schreiben. 104. Nach den Stufen im lesen richten sich auch die unterschiedenen Arten der Schreibe-Übungen. 105. So bald die Kinder einen auch aus wenigen Worten bestehenden Satz Lateinisch oder Teutsch mündlich zu übersetzen gelert werden, trägt man ihnen auf, dasselbe auch mit der Feder zu tun, welches ihnen so gar schwer nicht ankommen wird, weil man ihnen alle Worte gesaget und hinlänglich erkläret. Es ist aber vor allen Dingen dieses festzusetzen, daß der Anfang mit der Übersetzung aus dem Lateinischen in die Muttersprache gemacht werden müsse, ob gleich aus bekanten Ursachen das Gegenteil in den meisten Schulen eingerissen. Es ist überaus natürlich, daß man die fremde Sprache erst verstehen müsse, ehe man sich unterfange, etwas in dieselbe zu versetzen. . . Eine von dem Lerer gebesserte Übersetzung einer Stelle, welche gelesen und erkläret worden, wird dictiret und mit Weglegung des Originals von der Jugend ins Lateinische übersetzt. Einige unter dem Haufen werden bald so weit kommen, daß sie die Lateinische Übersetzung unter dem dictiren sobald zu Papier bringen; es gibt so gute Gedächtnisse, welche wenige Worte des Originals verfelen. Item, es wird eine Historie aus den Historiis Selectis (also auf höherer Stufe) vorgelesen; einer von den Profectioribus oder der Lerer erzälet solche in Teutscher Sprache und lässt die Schüler dabei noch in das Buch sehen; ein anderer oder abermal der Lerer erzälet sie noch einmal Lateinisch, dabei immer das Buch der Zuhörer noch offen bleiben mag; darauf müssen (nämlich wegen Ungleichheit des Haufens) die schwächeren aus dem offenen Buche eine Teutsche Übersetzung, die anderen mit geschlossenem Buche eine Teutsche Erzälung, die dritten und stärksten eine Lateinische Erzälung mündlich oder schriftlich anfertigen. Es schicken sich aber zu diese Übungen auch die meisten Stellen der Chrestomathia Ciceroniana, unterschiedene Episteln und viele Stellen aus Ciceros Schriften. Hierdurch kann man erlangen, daß die Jugend zwar immer gute Originalien vor sich hat, aber doch allmählich selbst etwas zu denken und zu fragen angewönet wird. Bei denen, welche diese Übungen eine zeitlang getrieben, kann man eine Probe machen, wie weit sie es in der Nachamung des Ciceronischen Lateins gebracht haben: man dictirt eine Teutsche Übersetzung

einer Stelle, die lange oder gar nicht vorgekommen, und lässt sie Lateinisch nachschreiben; da sich denn bei Zusammenhaltung des Originals bald finden wird, wer nunmer zu einer Fertigkeit gekommen, und wer bisher nur mit dem Gedächtnis gearbeitet. Diese Art der Probe kann ser gute Dienste tun, die unterschiedenen Köpfe zu prüfen. 107. (Der Lerer nimmt die schwächsten an den Tisch und corrigirt laut; die übrigen corrigiren selbst. So drei- oder viermal. Bei einigen wird nachgesehen.) Da sichs dann zeigen wird, daß in einer Stunde ziemlich vieles ausgerichtet werden kann, und daß eine so angewendete Stunde den Kindern mer Nutzen bringet, als wenn der Lerer halbe Nächte über den mit nach Hause genommenen Büchern sich martert, welche doch wol von den Kindern nicht wieder angesehen werden (bezw. deren Durchname ebenso viel Zeit erfordert). 108. Ist diese Übung eine ziemliche Zeit getrieben worden, so fänget man an, auch etwas one die bisherige Hülfe zu schreiben. Dazu Gesneri primae lineae artis oratoriae, Gottingae 1735. Den Anfang machen kleine Briefe, deren Inhalt, anfangs auch gar die Worte vorgesaget werden. Chrien. Item, der Lerer erzälet gewisse Begebenheiten etwas umständlich, gewönet die Jugend an, die vornemsten Umstände auch mit der Feder kurz zu bemerken und hernach schriftlich oder mündlich wieder vorzutragen. Übersetzungen aus dem Griechischen, ev. auch Französischen, Nacherzälungen aus den Poeten. Endlich kurze Reden; Hauptinhalt und die allgemeine Einleitung werden bekannt gemacht. 111. Gleichwie die gewönlichen Imitationes insgemein den Feler haben, daß sie allzu gezwungen herauskommen und weder Teutsch sind, noch gut Lateinisch gemacht werden können: also bleibet doch der Satz richtig, daß die Nachamung das beste Mittel sei eine Sprache zu lernen. Nemlich alles, was wir bisher von den Lateinischen Sprachübungen gesaget, ist in der Tat nichts anders, als eine Nachamung der Worte und Gedanken, die man in guten Originalien gefunden".

Dieser Auszug schon wird zeigen, daß die zwanzig den lateinischen Unterricht betreffenden Seiten der Kurf. Braunschw. Lüneb. Schulordnung (Vormbaum III. groß 8⁰) ein vollständiger Lerplan des Lateinischen sind, ausfürlicher und öfters mer in das Einzelne des Verfarens eingehend, als unsre neuesten „Lerpläne und Leraufgaben". Die Hauptpunkte wiederholte Gesner in der Vorrede

zu seiner Ausgabe von Cellarii Grammatik und wieder eingehender in seinen „Vorschlägen von Verbesserung des Schulwesens“ Kleine Deutsche Schriften S. 256—379. kl. 8°. Hieraus mögen noch folgende Stellen angefürt werden: S. 287. Hat ein Anfänger z. E. die Geschichte der Geburt unseres Heilandes, deren Umstände ihm auch außer dem bekannt sind, vor Augen, wie solche in Castellions Neuem Testamente stehet, und höret solche zugleich aus der deutschen Übersetzung vorlesen: so siehet er mit Augen dasjenige, was er verstehen will, und ein anderer sagt ihm den Verstand deutlich vor. Fasset er nicht gleich alle und jede Worte, so gehet es ihm, wie einem, der eine sonst bekannte Sache unvollkommen abgebildet siehet; die Teile, welche er recht erkennen kann, machen, daß die übrigen sonst unkenntlichen von seiner Vorstellungskraft ersetzt werden . . Bleiben einige Worte ein-, zwei- und mermal noch dunkel, so werden sie immer durch die folgenden aufgekläret. . . Es ist also möglich, daß . . einer in kurzer Zeit zu einer ziemlichen Erkenntnis der lateinischen Sprache gebracht werde, wenn er nur Castellions Neues Testament mit dem deutschen vergleicht, bedächtlich einen Vers nach dem andern. Viel weiter aber ist es in kurzer Zeit zu bringen, wenn diese Arbeit von einem vernünftigen Mann regieret wird, welcher die Schwierigkeiten, die aus der Unänlichkeit der Sprachen entstehen, hebet und nachdem ein mäßiger Vorrat der Wörter gesammelt und einige Fertigkeit im Verstehen erlangt worden, nun auch das Vornemste von der Grammatik vorträgt. Eine solche Stunde hat hundertmal mer Nutzen, als das unvernünftige Auswendiglernen der einzelnen Wörter (i. e. Vocabeln) und der Muster des declinirens und conjugirens, als die vielfältig zur Ungebür eingeblauete sogenannte Constructionsordnung“.

In dem Aufsatze „Ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse?“ heißt es S. 295: „Ich unterfange mich diese Frage mit Nein zu beantworten und zu behaupten, daß aus der Gewonheit, von der Grammatik anzufangen, ein guter Teil des Verderbens herzuleiten sei, welches an einer großen Anzal der so genannten Studirenden und der Jugend überhaupt wargenommen wird“. . . Die Feinde der Studien bekämen dadurch Gelegenheit, ihre Verachtung derselben zu rechtfertigen. . . Es entstehe daraus der sogenannte Psitacismus, die Gewonheit,

da man sich einbildet, man wisse etwas, wenn man ein Wort höret oder ausspricht, dessen Begriff oder Bedeutung doch unbekannt ist oder bleibet, wenn man es auch zur Not mit andern Worten einer anderen Sprache verwechseln kann. . . „Die Grammatik ist eben deswegen, weil sie eine Art und ein Teil der Philosophie ist, keine Lection vor die Kinder und diejenigen, welche noch gar nichts von der Sprache wissen. Sie ist von ihren Erfindern auch nicht dazu bestimmt worden, daß der Anfang des Studiums davon gemachet werden solle. . . Unsere ganze Natur ist von dem Schöpfer so eingerichtet, daß unsere Erkenntnis nicht von allgemeinen und abgezogenen Sätzen, sondern von einzelnen und die Sinne unmittelbar rürenden Dingen anfängt und entstehet. . . Wer das lateinische Vater Unser gelernet hat, wird auch in andern Fällen nicht sagen Pater nostre, noch in caelibus, noch nomen tuus, noch panem nostram, noch da nos. . . Auch der Italiener Zambaldius begere, man solle die Grammatik bis an das 13. oder 14. Jar verschieben und indessen durch den Gebrauch die Sprache lernen. S. 317 ff. wird gezeigt, wie durch Fragen, deutsch und lateinisch gestellt, die an schon bekannte Sätze angeknüpft werden, die grammatischen Begriffe und Regeln zu entwickeln, gleichsam von den Schülern zu entdecken seien. „Dergleichen Anmerkungen machen, daß, wenn ich so sagen darf, die ganze Seele lernen hilft, und hindern die unselige Papagoygelersamkeit". Auf S. 322 wird die Methode gelegentlich auch mit dem Ausdrucke der Induction bezeichnet. „Es ist gar nicht nötig, daß jemandem über dem Decliniren das Leben sauer gemacht wird. Wenn ein leserlicher Typus in der Schule angeschrieben ist und die Knaben fleißig darauf gewiesen und danach examinirt werden, wird die Sache von denen, die nur etwas lernen können oder wollen, gar bald begriffen werden. Ebenso macht man es mit der Conjugation. . . Man läßet das Zeitwort Sum aus der Grammatik nach der Ordnung lesen; die Wörter selbst sind aus dem Gebrauche schon bekannt, also läßet man hier nur auf das ich, du, er u. s. w. Acht geben. . . Man wird eine Induction mit dem Sum nicht zweimal vorgenommen haben (welches Knaben, die nach der vorhin angefürten Art bisher unterwiesen worden, vor ein Vergnügen halten werden), so werden sie nicht nur in Sum, sondern in allen verbis activae

oder neutrius formae gleich beim ersten Anblicke die Personen und die Zal anzeigen können. . . Also wird es denen, die Hübneri historias sacras gelesen und verstanden haben, nicht schwer fallen, zu merken, bam, bas, bat sein das Kennzeichen des Imperfecti u. s. w. . . Wenn die Knaben mit dem Decliniren und Conjugiren ziemlich fertig sind, d. i. wenn sie den Wörtern von außen ansehen und aus der Bedeutung merken können, cujus casus, personae, numeri, temporis sie sind — denn das Herplappern der Paradigmatum taugt nichts — so fängt man an, die Grammatik nach der Ordnung mit ihnen durch zu gehen, giebt Exempel oder fordert sie ihnen nach Befinden ab, weiset sie damit an, wie sie sich derselben bei allen vorkommenden Fragen bedienen sollen. Wenn dieses geschehen, beruft sich der Lerer eine Zeitlang beständig auf die Grammatik, fraget überhaupt, wo stehet etwas hierüber in der Grammatik?"

„Wie wird es aber mit dem Gedächtnisse gehen? soll dieses nicht durch Auswendiglernen geübt und gestärket werden? Allerdings muss diese edle Gabe des Schöpfers recht gebrauchet, und diese Schatzkammer aller unserer Erkenntnis mit den kostbarsten Sachen angefüllet werden. Die zarte Kindheit muss schon durch fleißiges Vorsagen Sprüche der Heil. Schrift, und hiernächst kurze Reden anderer Weisen, sonderlich der Poeten, ins Gedächtnis fassen. Diese werden ihnen zur Schreibung vorgegeben d. i. dictirt oder an das Brett vorgeschrieben; diese tragen sie in ihre besonderen Bücher ein, sie werden gewönt die Verse zu scandiren (wobei im Anfange gar keine Regel, sondern nur das lebhafte Exempel und Vorsagen des Lerers nötig ist) und zum österen laut herzulesen. Unter der Leseübung lässet man Proben machen, wer den letzt hergelesenen Vers mit geschlossenem Buche nachsagen könne. Man fraget bisweilen nach einem Spruche oder Verse, dessen Anfang man anfüret, und lässet ihn hinaussagen . . Man lässt die Hübnerischen Historien aus der Bibel, oder Erzälungen aus Heuzei selectis historiis, Fabeln aus Phaedro, Geschichte aus Cornelio Nepote oder Justino deutsch oder lateinisch erzälen . . Kurz, es muss von rechtswegen kein Tag vergehen, da dem Gedächtnisse der Jugend nicht etwas zu verwaren gegeben wird. Denn es ist widerstrebend, sich eine Beurteilungskraft one Gedächtnis vorzustellen".

. . Erlernung ganzer Sprüche und zusammenhangender Gedanken und Worte! „Hernach werden sie gewönet, sich aus dem Wörterbuche (Cellarii liber mem.) Wörter zu merken, . . Typos der Declination und Conjugation zu formiren, darinnen sie die Unterscheidungsbuchstaben durch die Größe oder Farbe bezeichnen. Hierdurch wird nicht nur die Hand, die Aufmerksamkeit und Richtigkeit im Schreiben, sondern auch das Gedächtnis und die Beurteilungskraft zugleich gestärket. („Judiciöses Memoriren“!). . . Ein Knabe lerne leichter und lieber Ego sum pastor bonus, als die Vocabeln bonus gut, pastor . . . Der Knabe müsse materialiter decliniren und conjugiren (d. h. vor dem rationaliter Erlernen der Paradigmen); „er muss wissen, was jedes Wort in der Verbindung, in welcher es stehet, bedeutet; er muss merken, Clodium occidit Milo heißt, der Milo hat den Clodius umgebracht, nicht aber, der Clodium hat den Milo umg. Aber dieses kann er wissen, ob er gleich diese Wörter nicht nach der Grammatik anatomiren, weder occidit nach der Ordnung conjugiren, noch Milo schon also decliniren kann“.

Ser beachtenswert ist, wie Gesner über den Unterschied der Methodik des 16. Jarhunderts von der des 17. urteilt, die man beide in eins, in die „des Reformations-Zeitalters“ zusammen zu werfen pflegt. „Es sagt jemand, die Menge der guten Lateiner, welche in der letzten Hälfte des 16. Jarhunderts gelebet, hätten alle die große lateinische Grammatik Melanchthons lernen müssen. Antw. 1) Recht so! weil sie Humanisten werden wollten. 2) Wo stehet aber geschrieben, daß sie diese Grammatik bei dem ersten Anfange, und zwar auswendig gelernet? 3) Ist es nicht vielmer eben daraus, daß Melanchthon, ein vernünftiger Mann, und so viele vor und nach ihm die lateinische Grammatik in lateinischer Sprache, mit Einmischung vieler philosophischen Begriffe, item griechischer Wörter und Formeln, mit Auffürung schwerer Stellen aus den Poeten u. s. f. geschrieben haben, sonnenklar, die Meinung sei nicht gewesen, daß Kinder, die noch gar nichts von der Sprache können, damit anfangen sollen? Scioppius, der fürchterliche Grammaticus, sagt in seiner Vergleichung der alten und neuen Grammaticorum: Est tamen et aliud quiddam, cujus nomine stultitiae palma recentioribus debetur, quod pueros

Grammaticae praecepta prius discere postulant, quam illi linguam Latinam, qua praecepta traduntur, intelligant. Ich sollte fast sagen, das nach der Ordnung vorgenommene Auswendiglernen der Paradigmatum, so ferne es von kleinen Kindern gefordert wird, sei noch ungereimter und ungeschickter. Daß von je her rechtschaffene Leute so gedacht haben, siehet man auch aus den Gesprächbüchern Ludovici Vivis, Erasmi, Camerarii, Corderi, Freigii. Selbst in den Langischen Gesprächen fänget eins also an: Recitasti hodie conjugationes in schola? Der Verfasser sagt also in der Tat: Die Knaben, welche in der Schule die Conjugationen hersagen müssen, können Lateinisch mit einander reden. . . Die Bitterkeit der Grammatik kommt bei den Kindern davon her, weil sie gezwungen werden etwas zu lernen, das sie nicht verstehen. Eine gute Grammatik wird mit Vergnügen von denen durchblättert und durch den Gebrauch geläufig gemacht, welche das materiale, wie ich es vorhin nennete, schon wissen. Z. E. die Knaben, welche schon die 10 Gebote lateinisch hergelesen und vielleicht auswendig gelernet; die schon gelernet haben Surgite jam pueri, vendit jentacula pistor etc. werden one die geringste Mühe einen Begriff vom Imperativo modo bekommen und alle ihnen sonst bekannte Wörter in den Imperativum setzen; die Nachamung der Paradigmatum wird ihnen ein Spiel sein".

Gegen den Vorschlag, die lateinische Sprache den Kindern erstlich durch den Gebrauch in etwas bekannt zu machen, sei eingeworfen: „Wie wird sich ein Informator über Tisch müssen auslachen lassen, wenn die Französische Demoiselle den Kindern die Benennungen aller vorkommenden Dinge und die Art davon zu sprechen one Mühe beibringen kann; er hingegen, wenn er auch sonst ein gelerter Mann ist, . . nirgend fortkommen kann? Antw. 1) Die Sache wäre nicht unüberwindlich. . . 2) Es ist nicht schlechterdings nötig, sich in solche Discurse einzulassen. Wer sich nicht getrauet damit fortzukommen, kann künlich sagen: Ich lere kein Tisch- oder Küchenlatein; das Latein gehöret vor die Historie und andere gelerte Sachen. Er erzälet also allerhand Fabeln, Historien, Altertümer, Sprichwörter, und unterhält damit die Aufmerksamkeit und Liebe der Kinder. 3) Wenn alle Stricke reißen, so sind ja doch die Hübnerischen Historiae Biblicae da". .

„Man wendet ein, die Sprachkunst ist erfunden worden, Mühe und Zeit bei Erlernung einer Sprache zu ersparen: also muss man sie gleich im ersten Anfange lernen. . . Aber Grammatici custodes Latini sermonis, sagt Seneca, nicht auctores oder doctores. . . Die Grammatik ist ein philosophisch Mittel, die Richtigkeit einer Schrift zu untersuchen, die Feler wider die Sprache der besten Muster auszubessern; aber ja nicht die Sprache selbst vom Anfange zu erlernen. .... Überhaupt sind diejenigen, welche die lateinische Sprache nur dazu brauchen, daß sie die darin geschriebenen Bücher verstehen können — (man setze an Stelle dessen „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Römer als allgemeines Lerziel"!) — wunderselten in den Umständen, da sie eines grammatikalischen Orakels nötig hätten, und dieser werden allezeit 20 oder 30 gegen einen sein, dessen Umstände oder Neigung ihn zum Schreiben, zum exemplarischen Schreiben verbinden oder veranlassen". — Auf den zweiten Teil des Allgemeinen Lerzieles „sprachlich logische Schulung", der damals noch nicht so ser hervorgekert wurde, lässt sich der Ausspruch S. 348 beziehen: Es ist gut, daß in der Logik allerhand Merkmale und Kennzeichen der Warheit und Warscheinlichkeit gesammlet werden; aber wehe dem Kinde, das die ersten Kennzeichen und Merkmale aus der Logik lernen soll". Also auch wehe dem Kinde, das die ersten Kenntnisse einer Sprache aus der Grammatik lernen soll!

Wo und wie ist nun nach Gesners Methode unterrichtet? Das ist schwer zu sagen, denn es felt gerade das, was bei solcher Frage die sicherste Auskunft gibt — das Übungsbuch! Nirgend geschieht eines solchen Erwänung, weder eines deutschen, wie Speccius, noch eines lateinischen, wie Rhenius. Gesner selbst glaubt zwar (Kl. D. Schr. S. 283) aus dem „mermal wiederholten Drucke dieser (seiner) Grammatik und Vorrede" schließen zu dürfen „daß diese Lerart innerhalb 15 Jaren vielfältig gebraucht worden". Aber S. 307 heißt es „Man fragt (in Hannov. gel. Anz. 1751): Woher will man solche Lerer bekommen? Kann man alte, lang und wol verdiente Männer absetzen, neue besolden"? Er meint, ein Lerer müsse „im Stande sein die Hübnerischen Historien, wie sie von Kriegeln aus Castellions Bibel lateinisch herausgegeben worden,

nach der daselbst deutlich durch das ganze Buch angezeigten Art mit den Kindern zu tractiren, daß er nämlich einen Vers lateinisch, hernach teutsch, oder zuerst teutsch hernach lateinisch herlesen lasse, darauf die (katechetischen) Fragen, wie sie dorten ausgezogen sind, vortrage und deren Beantwortung den Kindern absordere, und ihnen helfe, wenn sie dieselbe nicht gleich aus dem Contexte herausziehen können, welches doch im höchsten Grade leicht und recht nach der kleinen Fähigkeit der Kinder eingerichtet ist. . . Es sind eine Menge Sprüche in Castellionis neuem Testamente, die mit der Übersetzung Luthers fast Wort für Wort überein kommen. Item, sollte es bei einer mäßigen Vorbereitung und Übung schwer fallen, den Kindern tausend kleine Formeln vorzusagen: Caput mihi dolet, also auch oculus, dens, pes. Adussi digitum, pollicem cet. Offendi pedem cet. Vidistine leporem, passerem, porcum? Porcus volutavit se in luto. Volutavi me in lecto und so fort?"

Gesner hatte das Vertrauen, daß jeder Lerer seine Methode werde ausfüren können, wenn er nur wolle und sich darauf schicke; — aber eben der gute Wille dazu, die wenn auch nur mäßigen Vorbereitungen darauf, das war der Haken! Ja, sich auf einen anderen Wagen eines Übungsbuches zu setzen und sich von dem dahinfaren zu lassen, dazu entschließt man sich wol; aber one ein solches ὄχημα, oder nur mit einem halben, wie die Hübnerschen Historien, bei dem Verlangen selbsttätig den methodischen Gang zu machen und zu schaffen, hat selbst die Unterschrift eines Georg Rex in Unserem Palatio zu Hamptoncourt in den braunschweig-lüneburgischen Landen nicht „zur Execution bringen" können. „Die verschiedenen Stadtmagistrate, auch nicht wenige der Rektoren fügten sich den Gesnerschen Neuerungen nur widerwillig oder nicht". H. Sauppe in „Göttinger Professoren". „Die vom Rector J. A. Buttstedt in Osterode verfassten (?) und von J. M. Gesner revidirte Schulordnung von 1737 fand hier so wenig als anderwärts Eingang". G. Fr. Grotefend, Gesch. des Lyc. in Hannover wärend 1733—1833. Daselbst: „In den »Nützlichen Sammlungen« von 1755 wird beklagt, daß Gesners Schulordnung entweder gar nicht eingefürt sei oder nicht beachtet werde". Ferner: „Im Hannov. Magazin von 1775 fragt ein Nichtschulmann: Woher es komme, daß man seit einiger Zeit vom Verfalle der Schulen

so viel Wares, von einer zum Besten des Landes notwendigen Revision und Verbesserung der lateinischen Schulen so viel Gutes weiß, spricht und schreibt, und in der Hauptsache so äußerst wenig tut?“ A. Geffers in Schmids Encyclop. III, 209 sagt „Es hat bisher noch keine einzige Stadt nachgewiesen werden können, welche die Bestimmungen der Schulordnung ganz zur Anwendung gebracht hätte“. Selbst die Schule zu Osterode, die nach einem Schreiben Gesners an das Geh. Raths-Collegium „unter Buttstädt so gute Hoffnungen, als irgend eine hatte“, ist unter dessen Nachfolgern schon seit 1741 „wieder in hohem Grade verfallen“. A. Blauel, Progr. Osterode 1843. Gleichwol haben Gesners Gedanken nach und nach eine bedeutende Wirksamkeit geübt, wenn auch in anders gestalteten Formen. „Das philologische Seminar war die Quelle, aus welcher ihnen das Leben kam, das sie überall hatten; das gilt nicht allein von dem vorigen, sondern auch von den ersten 30 Jaren gegenwärtigen Jarhunderts“. Geffers a. O. Darüber s. unten.

Am wenigsten übte Gesner einen Einfluſs auf das Gymnasium in Göttingen. Hier trat ihm der Feind, gegen den er kämpfte, „das unvernünftige Auswendiglernen“ der Vocabeln und Paradigmata, und das „ungebürliche Einblauen der Constructionsordnung“ sogar in einer neuen vollen Rüstung entgegen. Schon 1716 hatte Rector Augsburg die Hallische Methode in aller Strenge eingefürt. (Auszug aus d. Sch. O. auch bei Paulsen 2. Aufl. S. 590.) Dem Pädagogium wurde 1734 wegen der bevorstehenden Gründung der Universität die Selecta, in der auch theologische, juristische und medicinische Lectionen gehalten waren, genommen, aber dann eine Schulordnung von 1723 mit einigen äußerlichen Änderungen von neuem vorgeschrieben und eingeschärft, die den Hallischen Plan festhielt, in ihrer kürzeren Fassung aber die mechanischen Seiten noch stärker hervortreten läſst. Es wird das Memoriale Cellarii neben Langes Grammatik beibehalten und angeordnet, daß in Quinta die Wörter der ersten fünf Buchstaben gelernt und mit den Lateinischen voran abgefragt werden sollen, in Quarta die unter F bis M nebst Wiederholung jener „nach der Reihe binnen Jaresfrist“, jedoch mit Fragstellung des deutschen Wortes, in Tertia die der übrigen Buchstaben. Von einer Einwirkung Gesners auf das Göttinger Pädagogium oder auch nur einem Versuche dazu habe ich keine Spur

finden können. Noch die späteren Bemühungen Heynes zeigen, wie schwer gegen eine eingerostete Lererschaft anzukommen ist.

Eine kurze Schilderung des Zustandes, dem Gesner entgegentrat, und Angabe des Hauptgrundes der Erfolglosigkeit seiner methodischen Pläne finden wir in A. Fr. Paulis „Versuch einer Methodologie . . I Historische Übersicht der Hauptveränderungen der Methode bei der Unterweisung in der latein. Sprache". Tübingen 1785 S. 37 ff. „Die herrschende Methode (des 17. Jarh.), die das Lernen der Vokabeln und grammatischen Regeln zur Hauptsache machte, setzte sich immer fester: Formeln und größere Exercitia stili, welche Imitationen über grammatische Regeln (also wie neuere Ubungsbücher) enthielten, wurden mit der größten Hitze getrieben. Dadurch wurzelte die Absicht des Lateinschreibens in den Schulen so tief, daß sie noch zur gegenwärtigen Zeit größtenteils ihr Haupt beinahe völlig unerschüttert emporhebt . . Für den Lerer war dieses lateinische Geschreibe in den Schulen etwas gar bequemes . . Um das Componiren in schnelleren Gang zu bringen, mussten vor allen Dingen Declinationen und Conjugationen so fertig auswendig gelernt werden, daß sie Schlag auf Schlag (vgl. „schlagfertig") hergesagt werden konnten. Dann schritt man, wenns noch gut war, zum Orbis pictus, oder zu Colloquia oder Sentenzen, um dem Knaben zum Verdeutschen des Lateins Anleitung zu geben. Aber welche Anleitung?! Da mussten die lateinischen Sätze genau construirt werden, Schritt vor Schritt, wie jedes Wort nach der Regel der Grammatik von andern determinirt werde. Dies Construiren musste dem Knaben recht geläufig werden, damit er beim Componiren, daran gewöhnt, sogleich fände, was Nominativ, Verbum u. s. w. sei, wie etwas vom andern abhänge, in welchem Casus, Tempus u. s. w. er jedes Wort anzugeben habe. . . Auch die deutsche Übersetzung war in der unverständlichen Constructionsordnung herzusagen . . . Einen Anschein von Gründlichkeit und geschäftiger Betriebsamkeit hatte diese Unterweisungsart allerdings. Und eben dieser Schein ists, der auch noch heut zu Tage die Patronen der alten Methode blendet. — Es war diesem allen nach hohe Zeit, die Ere der alten Litteratur zu retten und zu zeigen, wie sie getrieben werden müsse, wenn der jugendliche Geist gleich durch den Anfang des Lateintreibens gebildet

werden solle. — Da trat ein deutscher Humanist und Pädagog auf, von dessen viel umspannender Kraft und tiefeindringender Klugheit man hätte erwarten sollen, daß der hervorstrebende Schimmer der zweckmäßigen Methode zur lichterlohen Flamme aufwallen würde, der unsterbliche Gesner. . . Aber er fand Widerstand. Den Patronen des Schlendrians mag vornemlich das am wenigsten behagt haben, daß durch die Gesnersche Methode das Exercitienwesen einen gewaltigen Stoß bekam. Denn, wenn Gesners Vorschriften befolgt wurden, konnte der Unsinn mit den Vokabeln und grammatischen Regeln und dem lateinischen Geschreibe sein Haupt nicht mer so stolz emporheben; man musste wacker lesen und interpretiren, aus dem Latein ins Deutsche übersetzen. Überhaupt bewunderte man Gesner allgemein als einen der grösten Humanisten; aber als Methodologen betrachtet ließ man ihn größtenteils ungelesen und ungenützt".

Es wird jetzt nun zwar allgemein anerkannt, daß Gesner den Wert des klassischen Altertums für unsere Schulbildung zuerst in das rechte Licht gesetzt habe und deshalb als „Urheber des Aufschwungs der klassischen Studien und einer neuen Art sie zu betreiben zu bezeichnen sei" (Ziegler). Aber man hat dabei, wenn nicht allein, doch vorzugsweise den Unterricht in den oberen Klassen im Auge, wo seine Nachwirkung noch immer zu spüren ist; daß dagegen Gesners methodische Grundsätze für den Elementarunterricht so gut wie gar nicht befolgt sind, oder nur in Umgestaltungen, die seinen eigentlichen Absichten wenig entsprechen, sieht man stillschweigend als zu dem Fortschritt gehörige Entwicklung an.

Vergeblich erhob sich noch nach Gesners Tode ein begeisterter Anhänger dafür, der Philantropist E. Chr. Trapp, der in der Schrift „Über den Unterricht in Sprachen" (Allgem. Revision des Schul- u. Erzw. Bd. 2. 1788) die Theorie anpries und S. 340—475 auch die Art einer consequenten Ausfürung darlegte, soweit es in öffentlichen Schulen möglich sei. Diese Partie ist auch jetzt noch allen lesenswert, die sich für die natürliche Methode interessiren, da sie darin in einer ihrem Wesen entsprechenden Entwicklung, nicht durch äußerliche Bedingungen ungeeigneter, nach anderem Belieben gemachter Ansätze im Lerplan eingezwängt erscheint, wie sie bei dem Anfange des fremdsprachlichen Unterrichts überhaupt geübt

werden sollte. Trapp wollte sie so auch für das Lateinische anwenden, weil diese nun einmal die erste Fremdsprache sein sollte, und, um das notwendige Sprechmaterial zu beschaffen, möglichst viel von dem übrigen Unterrichte, namentlich dem der Geschichte und Geographie zum Lateinischen ziehen. („Collateralverbindung“.) Aber im Bewusstsein der entgegenstehenden Schwierigkeiten gesteht er zum Schluss, man dürfe sich wenig Hoffnung machen, diese Methode irgendwo eingefürt zu sehen; man werde damit sich begnügen können, wenn die gemischte Methode die grammatikalische überwände.

Darunter verstand er die in der Tat unter dem Einflusse von Gesner, Ernesti und dann Heyne sich bildende Methode. Denn obgleich die Principien der beiden Methoden schroff einander entgegenstanden, konnte in der Praxis — wofern nur die oben S. 189 ff. erwänten Grundsätze Langes und auch die S. 192 f. angefürten Weisungen Freyers recht ernstlich beachtet und ausgefürt wurden — wol eine gewisse Annäherung stattfinden. Der Unterschied lag hauptsächlich darin, daß die Hallenser den zusammenhängenden Text für den ersten Anfang verwarfen und sogleich mit dem grammatischen Materiale selbst anfangen wollten; aber die Art und Weise, wie dieses behandelt werden sollte, steht der natürlichen Methode wenigstens etwas nahe. Den Versuch einer solchen den Gesnerschen Grundsätzen möglichst sich anschließenden Ausgleichung glaube ich zu erkennen in einer 1749 geschriebenen „Nachricht von des Pädagogii zu Clausthal Verfassung“ von dem aus Gesners Seminar hervorgegangenen Director Joh. Dan. Schumann, abgedruckt in J. G. Biedermanns Altes und Neues von Schulsachen Th. 7. Danach wird in der fünften Klasse (von 8) der Anfang des Lateinischen gemacht mit Declination und Conjugation; jedoch „damit sie gleich anfangs etwas in lateinischer Sprache verstehen lernen, ehe sie noch die Grammatik kennen, müssen sie die lateinischen Formeln, die vor denen Colloquiis Langianis stehen (das Tirocinium), erklären. Dieses geschieht auf eine Art, die ihnen kein Grauen vor der Latinität macht. In der vierten Classe Syntax. Man erkläret ihnen nicht die Regeln nach der Ordnung, wie sie im Buche stehen, fordert auch nichts dergleichen von ihnen auswendig, sondern nimt alsobald einen lateinischen Text vor sich (Colloquia Langiana und nebenher auch Hübners lat. bibl. Historien), und sagt ihnen, was

alle Wörter und Redensarten auf deutsch heißen . . lässet die Regeln nachschlagen und herlesen . . bis alle vornemsten Regeln und Ausnamen bei Gelegenheit der vorkommenden Exempel bekannt gemacht sind. Ein Knabe liest einen Absatz deutsch; einer von den hurtigsten muss denselben lateinisch geben. Wenn dies geschehen, müssen ein par Knaben das ganze Gespräch lateinisch mit einander füren. In der dritten Ordnung Phaedri Fabeln und Cornelius Nepos. Bei diesem werden alle Worte, wenn es nötig ist, analysirt und wird die Raison aus der Grammatik gewiesen . . hernach sind die anderen Schriftsteller cursorisch zu lesen . . . Wörter und Redensarten lassen sich weit leichter behalten, wenn man sie in ihrer ganzen Verbindung mit anderen lernt . . (Im Griechischen: Declinationen u. Conjug. „Und ehe sie solche einmal recht inne haben, erkläret man ihnen die Briefe oder Evangelium Johannis; sie verstehen sogleich einen guten Teil des Textes. Ob hier gleich vieles vorkommen muss, wovon man ihnen die Raison aus der Grammatik noch nicht zeigen kann, so schadet es doch nicht, wenn man solches übergehet, als welches sich zu seiner Zeit schon von selbst aufkläret.) . . In der anderen Classe wird es also leicht sein, in vier Stunden die Woche den ganzen Julium Cäsarem de b. Gall. binnen Jareszeit durchzubringen; ganze Capitel auswendig zu lernen".

Hier felt der erste Anfang, den Gesner noch als selbstverständlich voraussetzte, das Paternosterbuch, der lateinische Katechismus; dieser wird vielmer nur deutsch getrieben und zwar in 9 Stunden wöchentlich. Hübners historiae sacrae werden „nebenher auch" zugelassen, an deren Stelle aber zunächst der von Lange gebotene Lesestoff gesetzt, so daß auch dessen Grammatik und nicht Cellarius-Gesner eingefürt gewesen sein muss. Dagegen werden für die Behandlung des Langeschen Lesestoffes Weisungen gegeben, die ganz im Sinne Gesners gehalten sind. Charakteristisch ist es, daß der griechische Unterricht fast ganz nach Gesnerschen Grundsätzen gegeben werden soll.

Als ein zweites Beispiel der „gemischten Methode", in dem Gesners Einfluss noch bemerkbar ist, kann genannt werden die Große Stadtschule der Altstadt Hannover*), deren Lerplan der

*) Ebenso auch die Große Schule der Stadt Braunschweig (mit einer

Director L. W. Ballhorn in einer „Nachricht" von 1773 angibt. Er rümt, wie es scheint zur Verteidigung des Bestehenden, „die gute Methode, deren sich der Lerer der fünften Classe bedient, um seinen jungen Lerlingen das Erste und Notwendigste aus der Latinität und der biblischen Geschichte leicht und praktisch einzuflößen". In der vierten Klasse werden einige lateinische Formeln an die schwarze Tafel geschrieben (vgl. unten S. 219), um die Lerlinge nach denselben in dem Leichtesten der latein. Wortfügung zu üben. Von 8—9 Mont. u. Don. der etymologische Teil der lat. Grammatik, am Mittw. Millers biblische Historie. Freitags übet der Lerer seine Untergebenen nach einem an die Tafel geschriebenen latein. Spruche im Analysiren; am Sonnabend aber wird das Sonntags-Evangelium und die Epistel gelesen, wobei die Obersten Castalios Uebersetzung nachlesen". An 4 Tagen Millers Chrestomathie. „Nachmittags von 1—2 werden die notwendigsten lateinischen Vocabeln durch häufiges Fragen und Wiederholen, auch die flexio verborum den Lerlingen durch angestellte Übungen geläufiger gemacht. Von 2—3 Mont. werden die ersten syntaktischen Regeln in steter Anwendung auf Exempel den Schülern beigebracht, in den drei übrigen Tagen aber wird auch ein lateinisches Gespräch explicirt". In der dritten Klasse Milleri chrestomathia latina, Phädrus, Eutrop. Anleitung zur Übung in lateinischen Aufsätzen (d. h. Exercitien) wechselsweise nach dem Syntax und nach einem Schriftsteller.

Wir finden hier also den von Gesner gewünschten biblischen Lesestoff stärker vertreten, aber er stammt wol nicht direkt von ihm her, sondern aus Halle, wie der Name Millers erkennen lässt. Dieser hatte die gemischte Methode auch in das dortige Pädagogium gebracht, und zwar schon 1755*). In der „Nachricht" dieses Jares sagt er zwar, daß in der neunten Klasse (der untersten, gleich der „fünften" oben S. 184 nach anderer Zälung) „Donat der auctor classicus sei", insofern die Schüler „daran (also nicht am

---

„Realschule") nach dem Entwurf einer Ordnung von 1755. Huebneri hist. sacrae. Typi decl. et conj. an Tafeln. Jedoch Langes Grammatik.

*) Millers Lerplan scheint verbreitet gewesen zu sein; mir ist er noch in einer Schulordnung des Gymnasiums zu Altona von 1773 aufgestoßen.

Pater noster) lesen und die Beugungen der Wörter ganz unvermerkt lernen", aber so nachdrücklich auch Vocabellernen und Traktiren der Langischen Grammatik (deren Formenlere auch wol unter „Donat" gemeint ist) vorgeschrieben wird, verlangt er doch etwas anderes, als die Hallische Methode.

A. Fr. Pauli a. O. S. 71 u. 67 ff. gibt einen zusammenfassenden Bericht über „die Grundsätze, die Miller, in Hoffnung auf bessere Zeiten, in seiner ‚Schule des Vergnügens' und in seiner ‚Erziehungskunst' vorgetragen hat. . . . Sie haben einen woltätigen Einfluss gehabt, wenigstens dazu gedient, die nachfolgenden Schulreformationsvorschläge schleuniger herbeizufüren. . . Er eiferte ser nachdrücklich gegen das Lateinlernen der Nichtstudirenden. Um aber (da auf diese Absonderung nicht zu hoffen sei!) durch das gründliche Lateinlernen die zu andern unentberlichen Kenntnissen erforderliche Zeit nicht aufzuzeren, und besonders den Anfang desselben der Knabenseele angenem und interessant zu machen, ersann er allerlei, um besonders den Elementarunterricht zu erleichtern und zu versinnlichen. Schneller, meinte er, würde das Latein können gelernt werden, wenn das Französische vorher getrieben worden wäre. . . Der Anfang des Lateinlernens selbst aber, rät er, soll one Grammatik gemacht werden. Man hat drei Tafeln, die erste davon wird in 5 verschiedene Farbenfelder eingeteilt; man schreibt darauf mit großen Buchstaben die Beugungen der Nennwörter. Die zweite Tafel bekommt vier verschiedene Farbenfelder; darauf schreibt man die Endungen der Zeitwörter. Die dritte endlich wird gebraucht, um kleine Sätze, Geschichten, Fabeln u. d. gl. darauf zu schreiben, die zur Anwendung dessen dienen, was durch das Anschauen der beiden ersten Tafeln ist gelert worden. Ehe man noch von diesen Tafeln Gebrauch macht, muss der Knabe vorher lernen, daß auf die Frage Wer? der Nominativ, auf die Fr. Wessen? der Genitiv u. s. w. gesezt werde; und in Absicht auf die Zeitwörter lernt er noch vorläufig weiter nichts, als die halb und ganz verflossene, die gegenwärtige und zukünftige Zeit von einander zu unterscheiden. (Also ein voraufgehender deutschgrammatischer Unterricht.) Nun sucht man dem Knaben nach und nach durch die erste Tafel die unterscheidenden Endungsmerkmale der Nennwörter in ihren verschiedenen Casibus, dann ebenso durch die zwote

Tafel die Veränderungen der Zeitwörter nach ihren Temporibus und Personen geläufig zu machen; geht aber dabei ganz langsam zu Werke. Anfangs ist es genug, wann der Knabe bei einem Zeitwort zu sagen weiß, welche Person, und in welchem Numerus es steht. Diesen durch die zwo Tafeln erteilten Unterricht wendet der Lerer auf der dritten an, worauf er kleine lateinische Stücke, Sentenzen, Fabeln u. dgl. schreibt. Anfänglich verbindet er lauter solche Wörter zu ganzen Sätzen, die aus der ersten Dekl. u. Konj. genommen sind. Der Satz wird übersetzt. Über die meisten Wörter wird ihre Bedeutung geschrieben (teilweise Interlinearversion); habens dann die Schüler nachübersetzt, so werden von den Nenn- und Zeitwörtern der Casus, das Tempus, worin sie stehen, vermittelst des Anschauens der Tafeln (vgl. oben S. 11 „inwendig"), und bei den Nennwörtern vermittelst der Fragen Wer? Wessen? ausgefragt. Man löscht hernach einige der oben angeschriebenen Bedeutungen aus, und lässt dann noch einmal übersetzen; beim dritten Übersetzen löscht man alle aus. So wendet man auch den anschauenden Unterricht in den übrigen Deklinationen und Konj. an. Sind diese Übungen hinlänglich getrieben, so geht es an das Übersetzen seiner (Millers) Chrestomathie und darauf an das Lesen ganzer klassischen Autoren (zunächst Nepos). Man erleichtert, so lange der Schüler sich noch nicht forthelfen kann, auf eben die Weise, wie bei dem Übersetzen des an die Tafel Geschriebenen geschehen ist. Vor allen Dingen muss der Lerer das Pensum erst angenem erzälen, und zu Ende es halb deutsch halb lateinisch wieder vorsagen, seinen Vortrag mit einer Action begleiten, und es dann wieder nachsagen lassen. Die Regeln der lateinischen Syntax werden nur gelegenheitlich geläufig gemacht, so wie sie beim Übersetzen und Zurückübersetzen vorkommen". — Ich will noch einige Sätze aus der „Nachricht" des Hall. Pädagogiums von 1755 hinzufügen: „Langes Kindergespräche dienen zum Zeitvertreib und der Lerer findet ein Vergnügen darin, ihnen dieselben recht nach ihrem Geschmack zuzurichten und darnach kleine Formeln zu machen". Zur Lectüre der Fabeln wird gesagt: „Es tritt z. B. ein Fuchs oder Affe in der Fabel auf und spielt seine Rolle. Der Lerer ist bemüht der ganzen Scene ihr Leben zu geben, indem er teils eine natürliche Übersetzung davon giebt, teils zween oder mehreren Schülern erlaubet, sich gegen

einander zu stellen und sich dasjenige laut und mit einer gewissen und anständigen Action zu sagen, was die stummen Redner im Buche mit einander sprechen".

Eine zwischen der Gesnerschen und der alten grammatischen Methode vermittelnde Stellung nimmt auch die von J. A. Ernesti verfasste Kurfürstl. Sächsische Schulordnung für die lateinischen Stadtschulen von 1773 ein. Vormbaum III S. 659 ff. (Die Fürstenschulen beginnen mit Tertia und setzen die elementare Vorbereitung voraus.) Es heißt da: „In der fünften Classe werden die Knaben zu den lateinischen Lectionen der vierten vorbereitet, und die Knaben lernen die Declinationen und Conjugationen nebst den allerersten und leichtesten Regeln der Etymologie und der Syntaxis". Die grammatischen Begriffe von Numerus, Casus u. s. w. sollen ihnen zuvor an dem Deutschen verständlich gemacht werden. Die lateinischen Casusendungen an der Tafel zu demonstriren; ebenso bei der Conjugation. (Warscheinlich sind Millers Tafeln gemeint.) „Man kann indessen, sobald man mit dem verbo sum oder einer Conjugation die Knaben zu einiger Fertigkeit gebracht hat, kurze und leichte Sprüche aus der Bibel (!) oder andere geben, daß sie daran das Analysiren und etwas übersetzen lernen, als Deus est unus, est summum bonum. Obedientia est necessaria pueris u. s. w. Ferner: Deus amat pueros probos. Deus pater donavit hominibus filium suum u. s. w. und hinwiederum dieselben oder andere deutsch, daß sie solche lateinisch übersetzen, wobei sie der Lerer immer leitet und saget, daß sie nicht raten, sondern aus Gründen antworten". — In der vierten Klasse „soll wöchentlich viermal eine Stunde die lateinische Grammatik des Cellarius also geleret werden, daß man die ordentlichen Paradigmata wiederhole, die anomalischen dazufüge, die Regeln erkläre und mit Exempeln erläutere. Zu diesen Exempeln mögen leichte lateinische Sprüche aus der Bibel oder den lateinischen Poeten und anderen Schriftstellern genommen werden, welche die Knaben durch Aufschreiben lernen müssen. Danach einige deutsche Sprüche und Formeln zu übersetzen, damit sie sich an die Anwendung der Regeln gewönen; auch einige solche mit nach Hause zum Übersetzen. — „Alle Nachmittage wird eine Stunde auf die Latinität verwendet, und kann

man dazu Huebneri historias sacras, wie sie von Krigel lateinisch herausgegeben sind, nemen". Erst herlesen mit guter Betonung, hernach durchgehen und die Bedeutung der Wörter sagen; Aufsuchung der Construction, die vornemsten Wörter analysiren und die Regeln anwenden „wobei aber die Maße zu halten ist, daß man nicht durch allzuviele grammatische Fragen die Knaben verdrießlich mache und hindere den Inhalt zu fassen". Die einzelnen Sätze frageweise durchgehen und lateinisch catechesiren.

Wir werden später sehen, in welcher Weise auf dieser vermittelnden Ban weiter fortgeschritten wird.

Wir haben oben S. 169 gezeigt, wie Esmarch und andere die Ansprüche des Realismus des 18. Jarh. durch den dem lateinischen Unterrichte, namentlich dem Übungsbuche eingelegten Inhalt Genüge zu leisten sich bemühten. Das Ungeschickte dieses eine Zeitlang mit Beifall aufgenommenen Versuches ward nach und nach allgemein erkannt; die halleschen und die neuhumanistischen Pädagogen haben sich davon im ganzen fern gehalten, wenn sie auch der öffentlichen Stimmung nachgebend noch gern etwas Gemeinnütziges anbrachten. Aber gegen Ende des Jarhunderts nam die Forderung einer realistischen Bildung eine noch dringendere Wendung dahin, daß man sie nicht in dem lateinischen Unterrichte steckend, sondern wenigstens für die Schüler, die mit der Confirmation die Schule verließen und in das praktische Leben einträten, ganz deren Bedürfnissen entsprechend in besonderem deutschem Unterricht haben wollte, möglichst in eigenen „Bürgerschulen". Da deren Gründung aber neben den lateinischen Schulen nur selten erreichbar war, sollte in den unteren und mittleren Klassen dieser durch Einschränkung des Lateinischen Platz dafür geschafft werden. Die Notwendigkeit dieses Zugeständnisses haben die älteren Neuhumanisten anerkannt; sie scheinen auch nicht befürchtet zu haben, daß ein Zurückziehen des Lateinischen aus den unteren Klassen ihren humanistischen Bestrebungen großen Schaden bringen könne; dahin zielende Klagen sind mir aus jener Zeit wenigstens nicht entgegengetreten, vielmer eine vielseitige Bereitwilligkeit, den Zeitforderungen nachzukommen. Man erinnere sich der oben angefürten Äußerungen Millers. Wie

diese Weiterentwicklung sich vollzog, lässt sich an den beiden Anstalten, die wir von Gesner ausgehend zu der „mittleren Methode" übergehen sahen, weiter verfolgen. Es erscheint diese concrete Darstellung um so zweckmäßiger, da wir in diesem Kreise dann geradehin auf den Nachfolger Gesners Chr. G. Heyne gefürt werden.

Der Director des Clausthaler Gymnasiums J. D. Schumann, der Anhänger Gesners, wurde 1774 der Nachfolger Ballhorns in Hannover. Im Jare 1776 gab er „Bericht über die Bemühungen der Lerer in der großen Schule der Altstadt Hannover". Darin erklärt er nun zwar, daß er die Anordnungen seines Vorgängers im ganzen bestehen lassen wolle, erkennt aber an, daß in den unteren Klassen, weil so viele darin sitzen, denen Griechisch und Lateinisch zu lernen verlorene Arbeit sei, mer Rücksicht auf die Realien genommen werden müsse. Es sieht aus wie eine Resignation daß er in dem Berichte von den unteren Klassen gar nicht redet, sondern nur von den oberen. Für diese stellt er das neuhumanistische Princip in seiner ersten Tendenz treffend so auf: „Man lieset die besten Originalien nicht als bloße Sprachübung, sondern betrachtet sie zugleich als ein Vehiculum, wodurch den Scholaren richtige Begriffe der darin abgehandelten Sachen, der Geschichte, Geographie, Altertümer, alter Leren und Meinungen, der Religion, Sitten, Gesetze, merkwürdiger Charaktere und Art zu denken, ein besserndes Gefül edler und niedriger Handlungen eingeflößt werden". Aber er setzt hinzu: „Die Hauptabsicht ist jedoch auf vollständige Sprachkenntnis gerichtet", denn „es ist doch einmal unstreitig, daß die gegenwärtige Lage der Gelersamkeit eine nicht gemeine Stärke in der Philologie und alten Litteratur notwendig gemacht hat, wenn man anders den Sinn gelerter Werke verstehen und sich der Quelle der Wissenschaft nähern will". Wie nahe hätte es da gelegen, ein Wort für den grammatischen Unterricht in den unteren Klassen als der notwendigen Grundlage der hohen Aufgabe des Gymnasiums hinzuzufügen! Aber er schweigt davon.

Der 1784 eintretende, aus Halle stammende Director Fr. Chr. Rühlmann ließ anfangs den gefundenen Zustand der Schule bestehn (wonach die ersten Anfangsgründe in der deutschen Sprache bei Aufname in die unterste Klasse vorausgesetzt wurden); noch in der „Nachricht" von 1787 ist angesetzt: für Quinta die leichtesten

Stücke aus Gedikes Lesebuche (darüber unten mer) und „Übungen nach Speccius", für Quarta „einige lateinische Formeln, um die Kinder in den ersten Gründen der Sprache zu üben, Millers biblische Geschichten, Gedikes Lesebuch, Fabellernen und Exercitien". Aber 1793 bestimmt er unter „Genemigung der verernugswürdigen Obrigkeit (und warscheinlich unter Einfluss von Heyne, s. unten), daß der Unterricht in den beiden unteren Klassen mer auf die in einer Bürgerschule notwendigen Kenntnisse gerichtet und sie nicht bloß als Teile einer lateinischen Schule angesehen werden möchten", und setzt für Quarta wöchentlich sechs (statt der früheren 12), für Quinta statt 8 nur zwei Stunden Latein an. In Quarta „werden einzelne Sätze an die Tafel geschrieben, so wie auch die darin vorkommenden Vocabeln. Die Sätze werden so gewält, daß zugleich der grammatische Unterricht stufenweise nach der Grammatik des Meierotto durchgenommen werden kann, wobei besonders der 3. u. 7. Teil des Schützischen Elementarwerks gebraucht werden, welche Sprachlere und Kinderlogik enthalten. In der fünften Klasse wird zu dieser Absicht der Unterricht noch mer herabgestimmt".

Das Lyceum zu Clausthal erlitt nach Schumanns Abgange eine Umgestaltung durch seinen Ephorus den Generalsuperintendenten Joh. Chr. Friderici. Er veröffentlichte sie in einer Schrift: „Neue Schuleinrichtung oder Plan zu Einrichtung höherer und niederer Schulen". Leider habe ich diese Schrift nicht auftreiben können; das Archiv des Clausthaler Gymnasiums ist 1844 bei einer großen Feuersbrunst verbrannt. Nur kurz berichtet darüber der Director Dieckmann in einer Schrift von 1824, daß danach die drei oberen Klassen für Studirende, die vier unteren für das bürgerliche Leben bestimmt seien; es sei ein genaues Regulativ für den Unterricht einer jeden Klasse darin enthalten. „Die drei ersten Klassen hatten nach diesem Plan wöchentlich in der Theologie 2, in gemeinnützigen Wissenschaften 8, im Latein 5, im Griechischen 3, im Französischen 3, in deutscher Sprache 2, in Altertumskunde 1 und im Zeichnen (!) 2 Lerstunden. Unter dem von 1774 bis 1806 einsichtsvoll gefürten Directorate des Rectors C. J. G. Rettberg wurden, wie aus den järlichen Lectionscatalogen und gedruckten Programmen zu ersehen ist, in den Lergegenständen und

Lerbüchern manche dem Fortschritte der Zeit angemessene Veränderungen getroffen.

Der damals verbreitete Eifer für den Gedanken, daß die bis dahin einzige höhere Schule, die lateinische, nach den zwei Schülergattungen der Studirenden und Nichtstudirenden geteilt, abgestuft werden müsse, ist hauptsächlich von Basedow angeregt. Der Philanthropismus konnte nur in einer an das Leben sich mer anschließenden, freier sich bewegenden Schule, als die auf das Studium angelegte Lateinschule, zur Geltung kommen. Die Scheidung wurde aber von vornherein dadurch verwickelt, daß sie durch eine Teilung in eine obere und eine untere Hälfte bewerkstelligt werden sollte. Basedow suchte freilich insofern noch einen gewissen Zusammenhang festzuhalten, als er auch in der unteren Hälfte das Latein ließ, aber nur gelert nach der „Sprechmethode" und so daß es zugleich „Sachunterricht", d. h. realistischen, enthalte, wärend die Grammatik allein den oberen Gymnasialklassen zugewiesen wurde. Den Einfluſs Basedows auf die Lateinschulen schildert A. Fr. Pauli in seiner „Methodologie" S. 101 ff. Gegen seine Anregungen „blieb man nicht ganz gleichgültig, man machte wenigstens hie und da Verbesserungen, ob sie gleich Kleinigkeiten betrafen und den Schaden bei weitem nicht von Grund aus heilten. Aber durch die Publicität wurde schon viel gewonnen; es entstand Nacheiferung und Furcht vor üblem Rufe. Die Verfasser des Schulmagazins erhoben schon vor Basedow ihre Stimme nachdrücklich gegen den herrschenden Exercitienunfug, das Geleier des Analysirens, die schleppenden Fesseln des ewigen Konstruirens und das geisttötende Vokabellernen. Als aber Basedow das ganze bisherige Schulwesen über den Haufen zu werfen drohte, so stellten sie sich vor den Riſs. Sie bemühten sich, das Gute aus diesen Vorschlägen zu entwickeln, und verwarfen, was nicht anwendbar war. Freilich kann eine solche Behutsamkeit in manchen Fällen zu ängstlich machen. So wird es z. B. befremden, daß so aufgeklärte Männer es nicht gern zu sehen schienen, daß die Nichtstudirenden von dem Unterrichte im Lateinischen ausgeschlossen würden, und sich viele Mühe gaben, mer als einmal zu sagen, daß das Lateinlernen auch für Nichtstudirende einen Nutzen habe, den man ihnen nicht entziehen solle. Das floſs wol nicht so ser aus der waren Überzeugung, als

vielmer, wie ich vermute, aus einer nötig scheinenden Bedenklichkeit, die lateinische Schule um die beträchtliche Anzal ihrer Schüler zu bringen und sie dessen zu berauben, was sie bei der gegenwärtigen Lage der Sache noch einigermaßen in der Vegetation erhalten konnte. ... Aber sie setzten bei aller dieser Hochachtung der Sprachkenntnisse den Geist der Zeit und die Bedürfnisse derselben nicht aus den Augen. .. Das verhütet den Schlendrian und hält den Untersuchungsgeist rege. .. Man sucht immer mer in die Mittelstraße einzulenken und von beiden Seiten sich das zu Nutze zu machen, was Vorteil und Erleichterung verschaffen kann. .. S. 145. Darin ist man heut zu Tage so ziemlich einig, daß die lateinische Sprache mit der Schuljugend vornemlich zu dem Ende müsse getrieben werden, damit sie die alten lateinischen Schriftsteller mit Verstand lesen könne. Denn auch die Sprechmethode soll nach dem, wie sich die verständigsten Gönner derselben erklären, hauptsächlich dazu dienen, um zu dem Lesen der alten Schriftsteller leichter und kürzer vorzubereiten. Und auch diejenigen Lerer, die ihre Schüler ser sparsam mit den alten Schriftstellern bekannt machen und als Hauptgeschäft das treiben, daß sie die Schüler mit Komponiren und Elaboriren unaufhörlich plagen, erkennen doch für den Hauptzweck des Sprachunterrichts das, daß der Knabe einen Cicero lesen und nachamen lerne". In vorigen Jarhunderten sei es Hauptzweck gewesen, daß der Schüler in lateinischer Sprache schreiben lerne; daß sei jetzt nur Nebenzweck, für wenige noch erforderlich. Dementsprechend müssten auch die Anforderungen an den latein. Unterricht geändert werden.

Diese Gedanken fürten dahin, daß die Neuhumanisten gegen Ende des vorigen Jarhunderts zu der Überzeugung kamen, daß der bis dahin so rigoristische Elementarunterricht, der die grammatischen Formen und Regeln zu einem unverlierbaren und immer schlagfertigen gedächtnismäßigen Eigentume der Schüler machen musste, um ihnen die notwendige Schreib- und Redefertigkeit zu schaffen, um ein erhebliches würde nachlassen können, one daß dadurch das, was jetzt als Hauptzweck verfolgt werden sollte, Lesen und Verständnis der alten Schriftsteller in möglichst großer Ausdenung, eine Beeinträchtigung zu fürchten habe.

Diese Ansicht und Überzeugung ist es, die die angesehensten Schulmänner dieser Zeit kein Bedenken tragen lässt, den Beginn des lateinischen Unterrichts von der untersten Stufe weg auf eine höhere zurückzuziehen, oder, wo das gegen das herrschende Vorurteil nicht angehe, wenigstens die Anforderungen an den Elementarunterricht ser zu ermäßigen, um um so schneller zu eigentlicher Lectüre zu kommen. „Unter den alten Schriftstellern, sagt Pauli a. O. S. 260, ist keiner, den man vor dem 14 Jare mit dem gehörigen Nutzen lesen könnte. Das ist aber das Alter, das schon stärkere Dosen von Grammatik verträgt. Ich würde also keinen Anstand nemen, bei dem vierzehnjärigen, in der Bürgerschule vorbereiteten Zögling das Meiste vom etymologischen Teile der Grammatik gleich Anfangs vorzunemen, ehe noch an das Lesen eines Autors geschritten würde, und nur die Syntax ex usu beibringen. Man kann wol das Latein mit den achtjärigen anfangen, aber mit wie viel Umschweifen, wie langsam, wie schonend. Was man dagegen mit dem vierzehnjärigen tun kann, sind wie die Schritte eines Riesen gegen den Schneckengang des Kindes. . . In jeder Provinz sollte eine hinlängliche Zal von Bürgerschulen sein. . . Es sollte das eines jeden, der über den öffentlichen Unterricht schreibt, Ceterum censeo sein. . . Man wirft ein: So müssten viele lateinische Schulen verfallen. Das wäre erst recht heilsam; wir haben wenigstens die Hälfte zu viel. . . Zur Verteidigung werde gesagt, der Schüler sammele darin manche nützliche Fabel, Geschichte u. dgl. Ja wol sammelt er sie, nachdem er einige Jare lang am Speccius und seinen Colloquien gekaut hat, bekommt er hie und da einen Brocken nützlicher Sachkenntnisse. . . Und wenn es denn einmal so ist, daß er in einem Alter Latein zu lernen anfängt, da er noch keinen alten Autor vertragen kann, so muss eine Sammlung auserlesener Stücke, ein Lesebuch, für ihn veranstaltet werden, . . vornemlich historische Stücke". Vgl. unten Gedike, Jacobs.

Die Notwendigkeit, den Schulunterricht „für Bürger" und „für Studirende" zu scheiden oder in ein angemessenes Verhältnis zu setzen, wird auch von Herder anerkannt. In seiner Eingabe an den Herzog von 1785 betreffend eine Reform des Gymnasiums (Suphan B. 30 S. 432) verlangt er, daß künftig in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kennt-

nisse und Wissenschaften in zweckmäßiger Ordnung werde, und erst von da ab das eigentliche Gymnasium gleichsam über jene gebaut werde.

Zu einer durchgreifenden Geltung kam jener Gedanke einer Teilung der Schule in Chr. G. Heynes Schulverfassung und Schulordnung für die Stadtschule zu Göttingen. Sie ist abgedruckt in dem Neuen Hannöv. Magazin 1798, Stück 51 f. Als allgemeinen Grundsatz seiner Organisation stellt er auf: „Zu den academischen Studien sollen nicht alle vorbereitet werden, sondern nur solche, welche durch ihre Fähigkeiten, Anlagen, Fortschritte zum Studiren tüchtig, und durch den Willen ihrer Eltern, bei erforderlichem Vermögensstande, in die Lage gesetzt sind, daß sie studiren können; diese erhalten aber auch nun einen besonderen, für akademische Studien vorbereitenden Unterricht, neben dem allgemeinen". Danach werden die 6 Klassen der Anstalt geteilt:

A. Drei Klassen für „allgemeinnützlichen Unterricht".

Religion und Moral bis zur Confirmation.

Deutsch: 1. Elementar-Classe. 2. Fertiglesende; Rochows Kinderfreund, Müllers, Feddersens, Rosenmüllers biblische Geschichte u. s. w. 3. Grammatische deutsche Classe. „Diese Grammatik ist zugleich eine Art von Logik für den gemeinen Menschenverstand ... und eine Vorbereitung für die lateinische Sprache".

Schreiben: 1. Kalligraphie. 2. Orthographie. 3. Dictirstunde; Formulare von Geschäfts-, Wirtschaftsbriefen, von Quitungen, Scheinen, Benachrichtigung u. s. w. nach dem berliner Briefsteller.

Gemeinnützige Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Naturlehre, aus den Gewerben, Professionen, Künsten, Wirtschaft in Städten und auf dem Lande. Kenntnisse, die künftig für bürgerliche Stände nützlich sein können. Nützliche Unterhaltungen, um Lücken auszufüllen.

Arithmetischer Unterricht in vier Classen.

Mathematischer Unterricht jetzt nur eine Classe.

Geographie, elementarisch für Knaben, mit Beibringung vom Wichtigsten aus der Länder- und Völkerkunde.

Geschichte: 1. Alte und mittlere, bloß im Großen mit Rücksicht ihrer Wichtigkeit für künftige Brauchbarkeit. 2. Neuere Geschichte seit

der Reformation; eine für sich fortlaufende Lection, die mit jedem Jare geendigt wird; zu welcher auch solche zugelassen werden können, für welche jene andere Lection nicht unter ihre Zwecke gerechnet werden kann.

Französisch 4 bis 6 St. In dem auf dem Rathause liegenden Manuscripte mit dem Zusatze: „Für Eltern die Willen und Mittel dazu haben".

Zeichnen in 2 bis 3 Abteilungen. Singen.

B. Unterricht für künftig Studirende.

Dieser umfasst die 3 oberen Klassen; die Schüler haben die 3 unteren mit durchlaufen und in der oberen derselben „fürerst" zwei Stunden vorbereitenden Unterricht im Latein erhalten. Der weitere Lerplan ist: 1. „Elementarunterricht bis zur Zusammensetzung von Phrasen und kleinen Sätzen. Erste Abteilung: Erlernung und Übung der Paradigmen, Kenntnis der Redeteile, verbunden mit Gedikens oder einem änlichen Lesebuche. Zweite Abteilung: Die Syntax mit kleinen lateinischen Stilübungen. Fortsetzung der Übung in Anwendung der syntactischen Regeln und in Elaborationen einzelner Sätze mit einem leichten Autor: jetzt Frontin; kann auch einmal mit Justin, Nepos, Cäsar abwechseln. (6 St.) — 2. Als Hauptclasse für das Lesen der classischen Autoren; dies muss Jare durch fortgesetzt werden zum gründlichen Verstehen . . . dabei der gute lateinische Ausdruck bemerkt und eingeprägt. Hierzu sind Autoren bestimmt, welche beständig gelesen werden müssen, in zwei Abteilungen: I. Cicero de oratore oder e. andere rhetor. Schrift oder Reden. Ovidii Met. und Fasti. II. Livius. Virgilii Ecloggae et Georgica. (Einmal abzuwechseln mit Cäsar, Sueton, Columella, Ciceros oder Plinii Briefen. (8 St.) — 3. Obere Classe für die hinlänglich geübten, wo mer auf Schönheit des Stils und Vortrags, so wie auf die Sachen, gesehen wird, abwechselnd ein philosophisches Buch von Cicero und Tacitus; Virgils Äneis und Horatius. Zum Wechsel und Ausfüllen Sallust und Quintilian. Ausgewälte Stellen. Neben dem Lesen der Classiker gehen immer fort: Übungen im lateinischen Stil, lateinisch Sprechen, Recitiren, Declamiren, und in Aufgaben zu eigenen Arbeiten, die in der Lection durchdacht und entworfen werden. Angewönung zum Lateinischdenken. (8 St.)

Für das Griechische sind angesetzt in der zweitoberen Klasse 6 St. (2 Grammatik und Chrestomathie, 4 Xenophon oder Lucian, Apollodor), in der obersten 11, und zwar 5 St. Tragiker, 4 Homer, 2 Elaborationen. Die übrigen Lectionen werden angesehen als die Fortsetzungen des allgemeinnützlichen Unterrichts.

Sieht diese Anstalt nicht der neusten Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau und humanistischer Gabel verzweifelt änlich? Zwar hatte schon Gesner in dem „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten“ einen ganz änlichen Plan aufgestellt und damit, wie Ziegler a. O. S. 249 sagt „eine Einheitsschule konstruirt“; aber „dieser Schulplan wurde nicht verwirklicht“, und alle so ausfürlichen methodischen Anweisungen Gesners setzen die Lateinschule von unten auf voraus. Von dem, was Gesner eigentlich wollte, hat sich Heynes Plan in dem unteren Teile auffällig entfernt. Gleichwol verdient es die höchste Anerkennung, daß Heyne das Gymnasium nicht nur nach humanistischen Idealen construirte, sondern nach den Bedürfnissen der Bürgerschaft seines Wonortes einrichtete. Das verschaffte ihm das große Vertrauen, das ihm nicht nur der Göttinger, sondern auch anderer Städte Magistrate schenkten. So wollte der Magistrat von Hannover auch sein Lyceum nach diesem Muster einrichten. Aber, sagt Georg Fr. Grotefend in seiner Geschichte des Lyceums von 1733 bis 1833, „bei der feindlichen Besetzung Hannovers blieb alles, was Heyne geschrieben hatte, bei Seite gelegt, bis es mir nach 18 Jaren gelang, die Heynischen Ideen, welche ich schon als Collaborator zu Göttingen in Ausfürung bringen half, durch vielerlei Erfarungen bereichert, ins Leben zu rufen“.

In Hannover war 1815 Fr. E. Ruhkopf „ein wackerer Humanist aus Heynes und Wolfs Schule“ Director geworden. Zu ser mit litterarischen Arbeiten beschäftigt unterließ er Reformen, erklärte gleich bei seiner Einfürung „daß es weise getan sei, von der inneren Einrichtung des Lyceums, die noch aus ser alten Zeiten herrüre (? vgl. oben unter Rühlmann), nicht zu viel zu meistern“. Grotefend a. O. S. 68. Im Jare 1821 wurde Georg Fr. Grotefend sein Nachfolger. Er hob zuerst das alte strenge Klassenlerersystem auf und verteilte den Unterricht mer nach den Fächern, zu denen jeder Lerer am meisten geschickt oder geneigt war. Die stei-

gende Schülerzal (440) nötigte, von den 5 Klassen der Anstalt die vier oberen sämtlich in zweie zu teilen: „Groß-Quarta u. Klein-Quarta" u. s. w. „und außerdem eine besondere Classe für Nicht-Studirende unter dem Namen einer Selecta Tertia einzuleiten, so daß das ganze Lyceum in eine Ober- und Unterschule von je fünf Classen zerfiel, wovon die erste bloß für Studirende eingerichtet war, die untere aber darauf also vorbereitete, daß erst in Tertia die Studirenden von den Nicht-Studirenden geschieden wurden", die letztere erhielten auch „Nebenlectionen in geeigneten Classen". Diese verwickelte Klassenbezeichnung macht einen Vergleich mit anderen oder jetzigen Anstalten unsicher. Der Lerplan des Lateinischen von 1822 ff. ist: IV^{b}. 7 St. 4 Formenlere, 3 „Leseübungen". IV^{a}. 7 St. 4 Formenl. 3 Jacobs Lesebuch vorbereitender Cursus. III^{b}. 8 St. 4 Gram. u. Composition, 4 Exposition, Jacobs. III^{a}. 11 St. 5 Gram. u. Comp. 4 Justinus, 2 Phaedrus u. s. w. 1830 werden die Klassen benannt I. II^{a}. II^{b}. III . III^{b}. IV. V. VI. Demnach wäre das Latein in der der Quinta entsprechenden Klasse (IV^{b}) mit 7 Stunden begonnen.

Auch aus dieser nach den Heyneschen Ideen eingerichteten Anstalt ersieht man, daß diese ihrer humanistischen Seite nach wesentlich in den oberen Klassen mit Studirenden verfolgt wurden, dagegen die unteren Klassen sich den örtlichen Verhältnissen, den Bedürfnissen der überwiegenden Zal der Nichtstudierenden möglichst accommodirten. Die „Nachrichten" von den neuen Einrichtungen und Lerplänen der Schulen von Hannover, Hildesheim, Celle, Stade u. a. werden abgedruckt in dem „Neuen Hannöverischen Magazin, worin kleine Abhandlungen, Nachrichten, Vorschläge und Erfarungen, welche die Verbesserung des Narungsstandes, die Land- und Stadt-Wirtschaft, Handlung, Manufacturen und Künste, die Physik, die Sittenlere und angeneme Wissenschaften betreffen, gesammelt sind"; die Schulen wurden ganz als in dem öffentlichen Leben stehend, mit ihm verbunden und ihm dienend betrachtet. Das war Heyne zu danken, der das Latein aus den unteren Klassen soweit zurückzog, daß den bürgerlichen Ansprüchen an die Schulbildung, die freilich damals mit der Confirmation als abgeschlossen galt, Genüge geschehen und allenfalls mit den Elementen eine Probe gemacht werden konnte, ob ein Schüler zum Studiren geeignet sei. Aber auch der

Umfang des Lateinunterrichts ist wenigstens in der Göttinger „Stadtschule“ auf je 6, und in den 3 oberen Klassen, deren Besuch übrigens wol 7—8 Jar dauerte, auf je 8 Stunden eingeschränkt. Wo es anging, wurden die Stunden vermert, wie in Hannover; aber überall ist der Zug nicht zu verkennen, daß es nicht sowol auf ein bestimmtes möglichst hohes Maß von Kenntnissen, als auf den Geist abgesehen war, in dem der Unterricht erteilt werden sollte. Der Humanismus ist ein ethisches und ästhetisches Element, dessen Wirksamkeit sicherlich nicht one positive sprachliche Kenntnisse zu schaffen, aber auch nicht von einem ganz bestimmt in seinen Einzelnheiten festzusetzenden Maße dieser abhängig ist. Schon Gesner hatte geltend gemacht, daß man wol unterscheiden müsse, ob einer die humaniora treibe, um selbst „Humanist“ zu werden (unter welcher Bezeichnung auch die Theologen mit eingeschlossen gedacht sind), oder nur um als Jurist oder Mediciner seine gelerten lateinischen Fachschriften lesen zu können, oder auch um in diesen Kreisen einer höheren Bildung nicht rudis zu sein. Mit Recht setzte er voraus — und dasselbe ist von Heyne anzunemen — daß derjenige, der von diesen Studien Profession machen wolle oder tiefer in sie einzudringen wünsche, aus und neben einer umfangreicheren Lectüre der Schriftsteller eine eingehendere Kenntnis des Sprachlichen und größere Übung in dessen Anwendung zu gewinnen streben werde; der Anfang des Unterrichts aber, der beide Arten von Schülern umfasse, könne und müsse so angelegt sein, daß er möglichst bald zu einer Aufname der Sprache in ihrer natürlichen Lebendigkeit und zu zusammenhängender inhaltvoller Lectüre füre.

Man kann die methodischen Grundsätze der ersten Neuhumanisten als eine Rückker zu den Gedanken der Reformatoren bezeichnen; bei Gesner um so mer, als er ja selbst den Unterrichtsstoff dieser neu beleben wollte, bei beiden aber insofern, als sie eine Verwendung der natürlichen Methode in dem Elementarunterrichte verlangten. Gedike sagt in der Einladungsschrift des Friedrichswerderschen Gymnasiums von 1792 „Luthers Pädagogik“, Gesammlete Schulschriften B. 2. S. 183: „Viele Ideen der neueren Pädagogik sind im eigentlichen Verstand ächt lutherisch, nicht im Sinne was, sondern wie er dachte“. Offenbar ist damit gemeint der S. 18 f. angefürte Gedanke Luthers, daß „die Sprache

mer aus Übung und Gewonheit, denn aus Regeln gelernt werde, durch das Halten des einen Ortes oder Spruches gegen den anderen". Die Änderung in dem Was bestand darin, daß man nun den kirchlichen Lern- und Lesestoff ganz aufgab und statt dessen so früh, als es irgend anging, einen solchen aus dem Altertume, alten Schriftstellern entnommenen verwandte.

Die bedeutendsten Repräsentanten dieser Richtung sind Fr. Gedike und später Fr. Jacobs. Es mögen in dieser Zeit auch noch von andern lateinische Lesebücher nach dem nämlichen Plane erschienen sein, aber keins hat eine so große Verbreitung gefunden, wie die jener. Es lag das auch in der Natur der Sache. Wenn man glaubt, den Stoff eines Schulbuchs, insbesondere Lese- oder Übungsbuches nach pädagogischer Theorie oder Tendenz zubereiten zu sollen, so können schon diese verschiedenartig sein, noch größer aber wird die Schwankung dadurch, daß die Ausfürung des Planes ser in Abhängigkeit von der Subjektivität gerät und damit in Manier, Förmligkeit und Kleinmeisterei, oder in Extreme und Wunderlichkeiten verfällt. Das sehen wir seit Ratichius und Comenius bis nicht am wenigsten gerade wieder in den neuesten Zeiten. Wenn man dagegen an eine Auswal aus gegebenen Quellen gebunden ist, so kann zwar immer noch eine gewisse Verschiedenheit des für wälbar oder notwendig oder angemessen Gehaltenen stattfinden, aber immer wird es dicht bei einander liegen, gleichartig sein, ja manche Stücke sind der Art, daß jedermann ihre Benutzung für recht halten wird, selbst wenn über die Art der Zusammenstellung oder die erforderliche Bearbeitung die Meinungen noch etwas verschieden sein sollten. So kam es denn wol, daß, obgleich die Wal der Schulbücher damals noch wenig eingeschränkt war, diejenigen, die die Grundsätze von Gedike oder Jacobs billigten, auch die Bücher dieser namen und nicht nach unwesentlichen Verbesserungen suchten. Ihre Lesebücher haben deshalb eine gewisse Stabilität, bis in neuesten Zeiten, und auch da noch mit einer rücksichtsvollen Scheu, Umarbeitungen vorgenommen wurden, weil eben die Principien der Unterrichtsweise sich verändert hatten.

Fr. Gedike hat seine methodischen Grundsätze zuerst dargelegt in einem Buche mit dem etwas wunderlichen Titel „Aristoteles und

Basedow" 1779, dessen zweiter Abschnitt „Vom Sprachstudium überhaupt", der dritte „Von der lateinischen Sprache" handelt. Für die äußere Ordnung der Schulen stellt er folgenden Plan auf: 1. „Die Schulen mussten außer den Landschulen in zwei ganz voneinander abgesonderte Hauptgattungen abgeteilt werden, in Bürgerschulen und Gelertenschulen oder Gymnasien. Eigene Anstalten zur Bildung dieses oder jenes Standes (damals „Realschulen" genannt) würden darum nicht unnütz, ob sie gleich nicht unumgänglich notwendig wären. 2. Auf den Bürgerschulen würde überhaupt der Mensch und der Bürger gebildet. Resewitzens Plan („Gedanken, Wünsche u. Vorschläge" 1778) fände hier seine volle Anwendung. 3. Auf diesen Bürgerschulen würde jeder künftige Bürger one Unterschied gebildet, selbst der künftige Gelerte. 4. Auf keinen einzigen der verschiedenen Stände würde eigne besondere Rücksicht genommen, sondern der Unterricht müsste durch und durch gemeinnützig sein. . . Alsdann würde zugleich jene Fremdheit oder wol gar Verachtung der verschiedenen Stände gegen einander um ein Großes verringert werden*). 5. In jeder kleinen Stadt sei eine solche BSch. statt der lateinischen einzurichten; in größeren Städten deren merere. Der künftige Handwerksmann müsste nicht notwendig bis zur obersten Klasse vorzurücken brauchen. Diese mer für den höheren Bürgerstand. Deshalb hier auch Französisch, und zwar nach der Basedowschen Sprechmethode, weil bei den meisten Sprechfertigkeit der Hauptzweck sei. 5. Die Lerer (Kandidaten des Predigtamts) treten in der Regel zuerst an diese Bürgerschulen. Wer sich ganz dem Schulamt widmen wollte, würde, wenn er die nötigen Kenntnisse besäße, mit der Zeit an eine Gelertenschule hinbefördert. 7. Aus den Bürgerschulen ginge der nicht zum Studiren bestimmte in die Lere, der künftige Gelerte hingegen zur Gelertenschule, auf der keiner angenommen würde, der nicht alle Klassen der Bürgerschule durchgegangen wäre, — und die Abgangsprüfung bestanden hätte. Normaljar das 14te, könnte faktisch das 16. werden.

*) Vgl. Comenius oben S. 51 f. Von dem neuerlich so stark hervorgehobenen Motive für realistischen Unterbau, daß dadurch der Berufswal längere Freiheit gelassen werden solle, sagt Gedike nichts, obgleich er nach allen Gründen zur Empfelung seines Planes sucht.

(Gelertenschule 4 Jare.) Die folgenden Punkte liegen unsern Interessen ferner. Zuletzt: Wünscht ein durch Fähigkeiten und Fleiß ausgezeichneter abgehender Bürgerschüler, der nicht zum Gelerten bestimmt ist, dennoch einen Platz auf einer Gelertenschule, so müsste er nicht abgewiesen werden. Aber er würde sich dann auch nicht beschweren, daß er Dinge lernen müsste, die nicht unmittelbar zu seiner Bestimmung in Beziehung ständen. Es würde ihm in mancher Absicht vorteilhaft sein, allgemeine Gelertenbildung erhalten zu haben".

Seinem methodischen Plane legt er folgende gewiss ser berücksichtigungswerte Unterscheidung zu Grunde. „Bei Erlernung einer Sprache wird die Methode durch den Zweck bestimmt, der vierfach sein kann. Entweder lern' ich eine Sprache, um sie zu sprechen, oder um die Schriften darin zu verstehen, oder um selbst darin zu schreiben, oder endlich um eine kritische Kenntnis davon zu erlangen. Wenn ich jene 4 Zwecke alle mit einander erreichen will, so ist unstreitig die natürlichste Methode die, daß ich die vier Stufen in ihrer natürlichen Ordnung heraufgehe. Auf diese Art lernt ein jeder seine Muttersprache. Erst spricht er sie bloß, dann liest er darin geschriebene Bücher, darauf versucht er selbst einen schriftlichen Aufsatz; endlich kommt er durch grammatisches und philosophisches Studium bis zur kritischen Kenntnis. Hab ich unter den vier Zwecken mir nur einen einzigen zum Ziel gesetzt, so ist die Sache leicht. Wenn ich eine fremde Sprache bloß im gemeinen Umgang plaudern lernen will, so bekümmere ich mich nicht um die Büchersprache. Ist mir's hingegen lediglich ums Bücherverstehen zu tun, so halte ich mich nicht mit Sprechübungen auf, und neme auch von der Grammatik gerade nur so viel oder vielmer so wenig mit, als zu meinem Zweck unentberlich ist. Aber auch die beiden angefürten Zwecke, das Sprechen und das Bücherverstehen, kann ich für sich allein und von den übrigen Zwecken abgesondert haben. Schreiben lern' ich nicht eher und nicht anders, als wenn ich vorher schon viel gelesen habe; kritische Kenntnis nicht one Erreichung des 2. und 3. oder wenigstens des 2. Zweckes. Eine Stufe kann ich zur Not überspringen. Die Überspringung der ersten ist öfters, bei den toten Sprachen immer notwendig. Aber 2 Stufen auf einmal zu überspringen, geht in keinem Falle an. In einer Sprache gleich schreiben zu wollen, one darin vor-

her weder gelesen noch gesprochen zu haben, ist ein unsinniger Einfall, und doch wenden viele diese Methode — denn das Formelmachen gehört mit hierher — auf die lateinische Sprache an. (Was G. gegen den Beginn mit dem Sprechenlernen sagt, ist hauptsächlich gegen Basedow gerichtet.) Es versteht sich von selbst, daß die 4 verschiedenen Methoden, die aus den 4 Zwecken entspringen, nie so ser von einander abgesondert sein können und dürfen, daß sie sich nie und auf keine Weise vermischten".

„Die Methode der Spracherlernung wird also durch zwei Punkte bestimmt, einmal ob die Sprache tot oder lebend ist, sodann, was der Lernende für einen Zweck dabei hat. Die Anwendung auf die tote lateinische Sprache ist leicht gemacht. Alle, die sie lernen, haben den Zweck, die Schriften in dieser Sprache, vornemlich die Werke der Alten zu verstehen. Die meisten haben zugleich den, selbst einmal bei vorkommenden Gelegenheiten, wenigstens erträglich, darin schreiben zu können. Viele endlich, die künftig selbst in dieser Sprache unterrichten wollen (vgl. Gesners „Humanisten werden wollen"), verlangen und brauchen eine grammatisch-kritische Kenntnis derselben. Dagegen bei lebenden Sprachen hat der Lerling den Zweck des mündlichen Sprechens allein oder zugleich; da, also z. E. bei der französischen Sprache, wüsste ich keine bessere und natürlichere Methode als die Basedowische. — Dem Vorhergehenden zufolge wünsche ich mir zum Lerling im Lateinischen kein 6 oder 8järiges Kind, das noch ler an Begriffen und unfähig ist, seine Gedanken zusammenzuhalten und auf ein Ziel hinzuheften, sondern einen an Seel und Leib schon etwas herangewachsenen jungen Menschen von wenigstens 14 bis 16 Jaren, der durch vorhergehenden Unterricht schon eine Menge historischer Kenntnisse eingesammelt hat, und bei dem sich die verschiedenen Seelenkräfte schon allmälig entwickelt haben, so daß er im Stande ist, ein gemeinnütziges Buch in seiner Muttersprache mit Verstand und Nutzen zu lesen. Mit diesem werd ich nun sogleich einen lateinischen Schriftsteller zu lesen anfangen, und zwar one alles vorhergegangene Studium grammatischer Regeln, die er doch erst durch die Sprache selbst verstehen lernen müsste, und die er sich also am besten selber nach und nach abstrahirt. Selbst des ekelhaften Auswendiglernens der Paradigmen der Deklinationen und Konjugationen soll

mein Lerling überhoben sein. Das auf den meisten Schulen so vernachlässigte Gefül der Analogie, das ein jeder Mensch entweder von Natur hat, oder das doch ser früh in ihm entsteht, wird ihn die verschiedenen möglichen Beugungen der Wörter und ihre Änlichkeits- und Verschiedenheitsverhältnisse gegen die seiner Muttersprache ser bald und unvermerkt wärend des Lesens finden lassen. (Unbewusste Aneignung.) Freilich werd ich selber im Anfange die meiste Mühe haben! Anfänglich werde ich selber meinem Schüler vorübersetzen, dabei ihm aber die Bedeutung jedes einzelnen Ausdrucks genau erklären und ihm die grammatischen Verhältnisse durch Vergleichung mit seiner Muttersprache, oder, wenn er schon außerdem noch irgend eine andere Sprache kennt, mit dieser auffallend machen. Zuerst übersetze ich ihm nur einige Punkte vor, die er one Mühe behalten und gleich nachübersetzen kann; allmälich aber immer längere Abschnitte. Weiterhin übersetz' ich ihm nur den Tag vorher vor, so daß er alsdann durch für sich angestellte Wiederholung sich auf das eigene Übersetzen des folgenden Tages vorbereitet. Nachher schriftliche Übersetzung zu Hause. . . Noch wird er öfters fallen. Aber allmälich wird er eine Menge Wörter nach ihren Bedeutungen und mannigfaltigen Beugungen, von den meresten die Wurzel (zum Aufsuchen im Lexikon) kennen lernen, Redeverbindungen und Constructionsordnung immer gewonter werden. — Was für Schriftsteller ich mit meinem Lerling lesen werde? Zuvörderst sicherlich kein Buch eines neueren lateinischen Scribenten (!), selbst nicht Ernestis. Also gleich einen alten Autor. Das beste wird sein, mit dem Nepos anzufangen; und ich hoffe, daß er nach meiner Methode meinem Lerling nicht auf immer verleidet werden soll, das gewönliche Schicksal dieses trefflichen Schriftstellers, weil man weniger darauf sieht, daß der Schüler ihn verstehen, als grammatisch analysiren lernt. Ich werde ihm ser bald den Livius an die Seite setzen. . . Den Cäsar werde ich nicht mit meinem Lerling lesen. Die umständliche und trockne Erzälung alter Kriegsanstalten und Schlachten wird ihm (ich rede von einem jungen Menschen, dem der lebhafteste Schriftsteller der angenemste ist) bald langweilig werden. Eher würde ich die von Herrn Sörgel gesammelten Erzälungen aus Ciceros Schriften nemen". (Das Weitere berürt unser Thema nicht unmittelbar.)

Hier haben wir die natürliche Unterrichtsmethode, wie sie rein ausgebildet, bei einer toten Sprache, zum Zweck des Bücherlesens und -verstehens gestaltet werden muss und von einem erfarenen Praktiker gestaltet ist. (Ich will gleich darauf hinweisen, daß wir sie später von Laien — Hamilton und Jacotot — ungeschickt zurechtgemacht wiederfinden werden.)

Das Exemplar der hies. Univ. Bibliothek ist handschriftlich „Dem Herrn Hofrath Heyne zum Beweise seiner innigsten Verehrung" dedicirt. One Zweifel konnte Gedike dessen Zustimmung voraussetzen. Aber er hatte seinen Plan mit wenig Hoffnung auf Erfolg entworfen, namentlich rücksichtlich seiner Vorbedingung, daß durchgehends die höheren Schulen in zwei Gattungen von einander abgesondert würden. „O Resewitz, ruft er aus, wann kommt die Zeit, da dein Plan zur Erziehung des Bürgers kein bloßer Plan mer ist!" — Die Antwort darauf ist erst nach fast hundert Jaren gegeben! — Gedike erhielt in dem nämlichen Jare, in dem er dieses Buch veröffentlichte, einen anderen Bescheid darauf. Wenigstens sieht Ziegler a. O. S. 237 das Kabinetsschreiben Friedrichs II. vom 5. Sept. 1779 an seinen Minister, den Freiherrn von Zedlitz, der Resewitz ein Experiment mit seinem Plane in Kloster Bergen bei Magdeburg gestattet hatte, — „Latein müssen sie absolut treiben, davon gehe ich nicht ab, . . auch Kaufleute" — als eine Zurückweisung dieser Pläne an. Gedike fand sich darein und suchte seinen Plan in die einmal bestehenden, nicht ganz abzuändernden Zustände einzufügen. In einem Aufsatze von 1781 „Praktischer Beitrag zur Methodik des öffentlichen Schulunterrichts" (Gesammelte Schulschriften I.) sagt er: „Die lateinische Sprache ist ein solcher Gegenstand des Unterrichts, der für die Nichtstudirenden wenig oder keinen materiellen Nutzen hat. Man muss also, da es nun einmal eine mit der Einrichtung unserer Schulen zusammenhängende Unbequemlichkeit ist, diesen Unterricht auf alle auch nicht zum Studiren bestimmte auszudenen, zumal da selbst die meisten Eltern solcher Lerlinge es doch wünschen, daß ihre Kinder auch ein par Brocken Latein auffammeln sollen, den Unterricht in dieser Sprache schon gleich für die ersten Anfänger so einzurichten suchen, daß dadurch ein formeller Nutzen (Bildung der verschiedenen Seelenfähigkeiten) befördert werde". Wie dies geschehen könne, werde sein

demnächst erscheinendes **Lesebuch** zeigen. Der Versuch, dieses ganz aus klassischen Autoren zusammenzustellen, sei ihm nicht gelungen. Vorhandene Chrestomathien seien für den ersten Anfang zu schwer, die Sammlungen von Sentenzen, wie auch von biblischen Geschichten, nicht geeignet. Ebenso wenig die Elementarbücher, die aus dürren Formeln oder aus langweiligen Gesprächen und trockenen allgemeinen Moralien beständen. Er werde **individualisirte** Moral darbieten d. h. Erzählungen und Fabeln, jedoch auch Wissenswertes aus der Kosmographie, Astronomie, Chronologie u. dgl. hinzufügen. Der Lerer müsse bald den Anfang machen, etwas **zusammenhängendes** mit seinen Schülern zu **lesen**. Für Anfänger jeder Art, sagt er a. O. I, 430, bedarf es eigentlich gar keiner **Lerbücher**, sondern nur **Lesebücher**. — Das Lesebuch erschien 1782, und 1788 schon in 5. Auflage.

Wol um sich gegen den vorauszusehenden Vorwurf, daß er die doch nun einmal notwendige Seite der Aneignung des Sprachlichen durch das Gedächtnis und dessen Übung beseitigen wolle, zu rechtfertigen, schrieb er gleichzeitig 1782 den Aufsatz: „Gedanken über die Gedächtnisübungen“, worin er deren Wert und Notwendigkeit anerkennt, aber auch „die Misbräuche der alten Gedächtnismethode“ aufdeckt und die psychologisch richtige Benutzung und Übung des Gedächtnisses aufweist. Man sollte die Gedächtnisübungen nicht zu früh anfangen; der Unterricht solle nicht ganz oder größtenteils eine Sache für das Gedächtnis sein; dieses sei immer in Verbindung mit andern Seelenvermögen zu üben; Witz und Scharfsinn, vor allen aber die Imagination müssten mit angeregt werden; das Zeichengedächtnis müsse mit Sachgedächtnis verbunden werden, also nicht Formen und Vokabeln, sondern zusammenhängende Reihen von Gedanken und Worten, Fabeln, Erzälungen. — Aus änlichen Rücksichten folgte 1783 der Aufsatz „Vertheidigung des Lateinschreibens und der Schulübungen darin“.

Von der Umgestaltung seines ursprünglichen Planes gibt er 1791 in dem Aufsatze „Einige Gedanken über die Ordnung und Folge der Gegenstände des jugendlichen Unterrichts“ (Gesammelte Schulschriften II S. 136 ff.) eine abschließende Darstellung. „Unsre Jugend muss jetzt notwendig mer, wenigstens mererlei lernen als einst unsre Väter in ihren Jünglingsjaren. . . Eine alte Observanz

und Verjärung hat die Ordnung, in der die Gegenstände des Unterrichts auf einander folgen und neben einander bearbeitet werden, einmal bestimmt, und es hält schwer, sich zu überzeugen, daß eine bessere und zweckmäßigere Ordnung möglich sei, als die, nach der wir selbst und unsre Väter unterrichtet wurden. Diese Anhänglichkeit an die alte Observanz, diese Scheu vor allen neuen Versuchen, und die vis inertiae, aus der beide entspringen, darf den öffentlichen Jugendlerer, der sein Amt nicht als ein Handwerk treibt, nicht abhalten, seine Vorschläge zur Verbesserung freimütig mitzuteilen".

Wir wollen nur das auf unsern Gegenstand Bezügliche herausziehn: „Schon darum ist die französische Sprache geschickter, den Anfang unter den fremden Sprachen zu machen, weil der Lerer in ihr sogleich die natürlichste Methode der Spracherlernung, ich meine die Sprechmethode, anwenden kann. . . Ich bin überzeugt, daß durch späteren Anfang der Erlernung der lateinischen Sprache, nachdem man durch mancherlei andre Sach- und Sprachkenntnisse sich darauf vorbereitet hätte, ungemein viel für die gesamte litterarische Bildung der Jugend, und vornemlich für die Latinität selbst gewonnen würde. Indessen kann eine einzelne Schule sich dem Strome nicht entgegenstellen. So lange die allgemeine Meinung noch immer den frühern Anfang des lateinischen Sprachstudiums für notwendig und nützlich hält, so lange werden einzelne Schulmänner und Schulen dem Vorurteile nachgeben, und nur darauf denken müssen, die Erlernung der lateinischen Sprache auch selbst solchen Knaben angenem und nützlich zu machen, die nicht zum Studieren bestimmt sind. . . Der Feler der alten Methode lag darin, daß man die Grammatik bloß als Sache des Gedächtnisses trieb . . . in den untern Klassen nichts als Dekliniren und Konjugiren . . Die Mittelstraße zwischen der übertriebenen Anwendung der Grammatik beim Elementarunterricht und der gänzlichen Zurücksetzung derselben ist auch hier der sicherste Weg. . . Die zweckmäßigste Methode scheint mir daher diejenige zu sein, nach der man nicht sowol mit der Grammatik, sondern mit der Lesung eines leichten lateinischen Buchs, dessen Inhalt und Ausdruck sich nicht über die Sphäre des Knabenalters erhebt, den Anfang macht, nun aber gleich bei dieser Lesung und durch dieselbe den Lerling gewönt, sich den eigentümlichen Bau der lateinischen Sprache aus dem, was

er liest und gelesen hat, zu abstrahiren, und diese seine Abstraktionen gleich wieder auf einzelne Fälle, so weit sie in seinem Gesichtskreis liegen, anzuwenden. . . Man muss nur nicht den ganzen Sack mit einemmal ausschütten und überhaupt sich es zum Gesetz machen, die Grammatik weniger durch Regeln als durch Beispiele zu leren. Die Paradigmen der Declination und Conjugation müssen freilich ins Gedächtnis gefasst werden, aber es ist keineswegs nötig, daß dieses auf einmal und hintereinander geschieht, noch weniger ist es nötig, das Lesen und Übersetzen eines lateinischen Buchs bis dahin aufzuschieben, bis der Lerling diese Paradigmen one Anstoß mit Fertigkeit herzusagen weiß. Es ist genug, wenn sie nach und nach neben der Lektur und durch dieselbe ins Gedächtnis gebracht werden".

Der Lerplan Gedikes beruht im wesentlichen auf den Principien Gesners, aber es ergab sich ein merklicher Unterschied dadurch, daß dessen Lerstoff, Catechismus latinus und Huebneri historiae sacrae, beseitigt waren. Wenn man diese historiae sacrae „wenig glücklich gewält" oder „veraltet" genannt hat, so ist das von unserm jetzigen Standpunkte, und auch von dem der bald folgenden Zeit gesprochen. Wenn man sich dagegen ganz in Gesners Zeit und seine methodischen Absichten versetzt, so erkennt man den guten Grund dieser Wal. Für eine schulmäßige Verwendung der natürlichen Unterrichtsmethode war sie ser angemessen, da das Deutsche jenes lateinischen Lern- und Lesestoffes aus häufigem Lesen oder Hören den Schülern Wort für Wort im Gedächtnisse lag oder leicht in Erinnerung gebracht wurde. Das durfte Gesner zur Zeit der Blüte des Pietismus wol voraussetzen und um so mer darauf vertrauen, da er damit ja die erste reformatorische Schule zurückrief, von der sich auch Einiges noch erhalten hatte. Aber freilich der Pietismus selbst verschmähte die lateinische Form, und das Ende des Jarhunderts entfernte sich sogar mer von dem Inhalte. Das scheint denn auch der Aufname von Gesners Lerplane besonders entgegengestanden zu haben. Gleichwol bleibt der Heyneschen Schule der allgemeine Grundgedanke Gesners, daß dem lateinischen Elementarunterrichte ein Inhalt gegeben werden müsse, der um seiner selbst willen in den jugendlichen Geist aufzunemen sei; sie entnimmt ihn jedoch nun nicht mer dem kirchlichen Leben, sondern aus den humanistischen Quellen, die den jungen Geist befruchten sollten.

Das Lateinische Lesebuch für die ersten Anfänger nebst den Anfangsgründen der Grammatik von Fr. Gedike*) hat folgende Bestandteile: 40 äsopische Fabeln nach der Übersetzung von Camerarius, 93 Erzälungen „teils aus lateinischen Schriftstellern, vornemlich aus dem Cicero, Gellius und Plinius gesammelt, teils aus griechischen, vornemlich dem Plutarch", 58 „Merkwürdigkeiten aus der Natur, zum teil aus dem Plinius, Columella, Cicero, Celsus, zumteil aber auch aus neueren Scribenten genommen". Dann noch „Etwas aus der Mythologie". Das Absehen auf „Interesse und Unterhaltung der Knabensele, moralische Bildung, nützliche und notwendige historische Kenntnisse" spricht sich auch in den Überschriften aus, z. B. Strafe des Geizes (Mulier et gallina), Beschwerden und Gefaren der höheren Stände (Equus et asinus), Notwendigkeit des Soldatenstandes (Oves et lupi), Spartanische Kinderzucht, Die Natur ist mit wenigem zufrieden (Darius in fuga, Dionysius in Sparta) u. s. w. Vorauf aber gehn 8 Seiten „Einzelner vermischter Sätze, nach denen jeder Lerer leicht merere für seine Schüler machen wird". Sie beginnen mit Terra est rotunda et globosa. Lupus est rapax, crudelis et insatiabilis. Vulpes est astuta. Omne animal sensus habet. Homo constat duabus partibus, animo et corpore. Sätze über den Menschen, über die Elemente, Himmelsgegenden, Jareszeiten, Himmelskörper, Luft, Erde, Wasser, Metalle, Früchte, Tiere, z. B. Animalia eunt, currunt, saliunt, repunt, volant, natant. Quaedam animalia totam dormiunt hiemem. Animalia armis a natura sunt instructa, quibus se contra vim defendunt. . . Hominem imitatur simia. Castor mirificam domum sibi aedificat. . . Quaenam animalia sunt omnium fidelissima? Canis et equus. Quaenam regiones abundant bonis ovibus? Hispania et Britannia. . . Insectorum utilissima sunt apes et bombyces. Bombyces, qui foliis aluntur, ex Asia in Europam allati sunt. Apes parent reginae suae.

---

*) Von dem Vorgänger Gedikes am Grauen Kloster A. Fr. Büsching war 1767 ein Lesebuch erschienen, das inhaltlich noch ganz auf dem Boden des Realismus des 18. Jarh. stand. Vgl. H. Perthes Zur Reform des lat. Unt. Art. IV, 1875. S. 4.

Die methodische Absicht ist, dem Schüler das Latein zuerst als eine Sprache vorzufüren, in der man, wie in der Muttersprache, seine Gedanken ausdrückt. Es wird das gezeigt an einer Reihe (3 Seiten) ihm geläufiger Gedanken. Der Inhalt ist also maßgebend für die Auswal, nicht die Grammatik; one Bedenken werden die schwersten Formen und allerlei syntactische Constructionen benutzt, denn es sind alles nur lateinische Wörter für deutsche. Gewiss sollten diese Sätze wiederholt gelesen, nachgesprochen und wenn nicht eigentlich auswendig gelernt, so doch etwas ins Gedächtnis gebracht werden, so daß der Schüler seine Freude daran haben konnte, seine eigenen oder ihm sonst schon nahe gebrachten Gedanken frei und natürlich lateinisch auszusprechen.

Nachdem der Schüler schon gelernt hatte, im Gedankenzusammenhange des Satzes Formen auszudrücken, Nominative wie terra, Genitive lunae, Europae, Galliae, Hispaniae, Dative reginae, Visus non deest talpae, Accusative terram, lanam, Ablative lingua, sub terra, in aqua; im Plural: terrae, uvae, aquilae, terrarum, feris (alimenta praebent), terras, pennas, setas, squamas; in terris, in silvis, cum stellis u. a., wird ihm auf S. 4 eine Zusammenstellung — aber wiederum, wie bei Schütz s. oben S. 176, in Sätzen vorgelegt: *Columba* est pavida. *Columbae* collum est versicolor. *Columbae* insidiatur accipiter. *Columbam* infestant pulices. O *columba*, quam munda es! In *columba* nulla est malitia. *Columbae* sunt aves domesticae — und so fort durch alle Casus. Darauf ebenso Sätze mit den Casus von cervus, piscis, fructus, von Socrates; mit Zalwörtern, Comparativen; Superlative schon überall als Adjectiva auf us, a, um. Gemischte Beispiele auf einer Seite: Historia dividi solet in antiquam, mediam et novam. Übersicht in Sätzen über: Aegyptii, Sesostris, Ninus, Amazones, bellum Trojanum, Celeberrimi antiquitatis populi fuere Graeci et Romani. Athenae, legislatores, Romulus, Tarquinius Sup., Cyrus, Augustus u. Christus, Constantinus M., Carolus M. u. Lutherus, bellum triginta annorum. Fridericus II rex Borussorum maximam partem Silesiae occupavit. Germani invenerunt typographiam, pulverem pyrium, antlium pneumaticum, multaque alia. Dann 22 Sprichwörter.

Diese Partie zeigt, daß die Schüler durch **Induction** zur Erlernung der Declination hingefürt werden sollten; jedoch nicht etwa von vorn herein aus den Paradigmasätzen, die vielmer den **Abschluss** der Induction aus den vorhergehenden und den vom Lerer noch dazu gemachten darstellen. Und daß die „Kurze Grammatik", die am Ende dem Buche angehängt ist (mit nur wenigen der notwendigsten syntaktischen Regeln), erst nach einer solchen Vorbereitung folgen solle, geht daraus hervor, daß die Paradigmata der 5 Declinationen neben einander gestellt sind: Stella, puer, frater, sensus, dies (Der); Femina, cibus, soror, fructus, res (Die); Fenestra, lectus, ovis, vultus, facies (Das). Ovum, carmen, cornu. Auch die Paradigmata der Conjugation stehn neben einander: laudo, moneo, tego, punio. hortor, vereor, sequor, mentior *). Aber eine entsprechende Anweisung für die Conjugation ist nicht vorhanden, jedoch scheint der Umstand, daß von S. 6 an zu den schwierigeren Verbalformen die Infinitive in Noten angegeben werden, anzudeuten, daß von da an auf die Conjugation das Augenmerk zu richten sei. Vermutlich ist vorausgesetzt, daß nach der voraufgegangenen praktischen Bekanntschaft mit Verbalformen es bei der Gleichartigkeit der Flexion keine Schwierigkeit haben werde, die regelmäßigen Formen der vier Conjugationen nebeneinander lernen zu lassen. Das hindert aber nicht, schon in den Sätzen, wo der natürliche Ausdruck des Gedankens unregelmäßige Verbalformen erfordert, diese anzuwenden. Sicherlich sollte mit Beginn der Lectüre der **Fabeln** nicht gewartet werden, bis die ganze Formenlere durchgelernt sei. Gleich in den ersten 3 Fabeln kommen vor: moreretur, extimuit, facta esset, pariebat, fefellit, desiit, perrexit, arripuit, sustulit, dimisit, ferretur, interiit, zu denen die Infinitive angegeben sind, um die Bedeutung des Wortes aus dem Lexikon aufzusuchen; die Bedeutung der Form ergibt sich aus dem Zusammenhange der Erzälung oder wird von dem Lerer gesagt. Das ist der Weg einer **natürlichen Induction**, dessen Ausnutzung freilich dem Lerer überlassen werden muss.

*) In den „Grenzboten" 1893 Nr. 21 werden Lattmann und Müller „Gute Philologen, schlechte Pädagogen" titulirt, weil sie in ihrer latein. Grammatik mentior als Paradigma aufgestellt haben. Trösten wir uns mit Gedikens Vorgang.

Von schriftlichen Arbeiten in den unteren Klassen ist in Gedikes Unterrichtsplänen keine Rede, auch nicht von Esmarchs Buche, das andere neben dem Lesebuche gebrauchten, was sich Gedike wenigstens gefallen lassen wollte. s. unten S. 247. Er hielt warscheinlich noch an der älteren Weise fest, daß schriftliche Exercitien erst zu beginnen seien, wenn die Schüler imstande sind „Argumente“ anzufertigen.

Wir müssen bei Gedikes Lesebuche berücksichtigen, daß es erklärtermaßen nicht ganz seinen Ansichten über die beste Methode des Lateinlernens entsprach. Er musste sich dem Umstande fügen, daß das Lateinische früher, als er für gut hielt, begonnen und auch Schülern, denen es besser fern bliebe, gelert werden solle. Das brachte ihn zu dem umfangreichen, fast die Hälfte des Buches ausmachenden Abschnitt der Merkwürdigkeiten der Naturgeschichte. Wir haben da den sog. Utraquismus im lateinischen Unterrichte selbst, wie er seit Esmarch Eingang gefunden hatte. Er war den ersten Neuhumanisten ein schweres Hemmnis in ihren methodischen Bestrebungen, um so mer, da er, wie wir oben bei dem Elementarwerke von Schütz gesehen haben, so hohe Protection fand. Eine solche war auch kurz vor dem Erscheinen von Gedikes Lesebuche Basedow von dem Minister von Zedlitz zuteil geworden. Unter diesem Drucke mühen sich die Neuhumanisten ab, so weit es noch angeht, beiden Seiten Genüge zu leisten; daher finden wir in ihren methodischen Werken einiges Schwanken zwischen den humanistischen und realistischen Interessen.

Die auf der Grundlage eines solchen Lesebuches zu entwickelnde Unterrichtsmethode — die wir der Kürze halber die Lesebuchmethode nennen wollen — stellte hohe Ansprüche an die persönliche Tätigkeit des Lerers. Er sollte nicht etwa den Text nur „exponiren“ d. h. wortgemäß und sinngemäß übersetzen, sondern auch nach einer wolüberlegten Auswal den Schüler mit der Sprache nach und nach so bekannt machen, daß sich ein Verständnis der etymologischen Formen in ihrer systematischen Zusammenstellung und der syntaktischen Regeln daraus entwickelte. Der Unterricht sollte also grammatikalisch sein, aber nicht in dem Sinne, wie man das jetzt zu verstehen pflegt, daß nämlich die vorher schon eingelernten Formen und Regeln neben der Lection wiederholt abgefragt und

eingeübt werden, sondern so daß die Schüler nach einem vorläufigem Überblicke aus der lebendigen freien Sprache die Formen des Ausdrucks und die Sprachgesetze zu erkennen und zusammenstellen lernen, wozu es notwendig ist, nicht etwa nur die vorliegende Stelle zu betrachten, sondern die nach und nach immer mer sich ansammelnde Menge der analogen oder in Beziehung zu setzenden Fälle aus dem früheren Lesestoffe zur Hand zu haben und den Schülern anschaulich vorzufüren. (vgl. S. 237 „Analogie".) Der Lerer muss das Sprachliche des gesamten Lesestoffs bis in das Einzelnste in sich tragen und aus diesem Schatze das Angemessene hervorzuholen wissen. Das ist schon bei einer gleichen Schülergeneration nach Jarescursen nicht leicht; bei den älteren Schulen aber muss man sich immer vergegenwärtigen, daß die Klassen damals zwei bis drei Schülergenerationen umschlossen. Da musste der Lerer es verstehn, neben einander die ältere Abteilung in dem Klassenpensum weiter zu füren, die jüngere von ihrem Standpunkte aus nach und nach aufsteigen zu lassen, in immer wechselnder Beschäftigung bald mer der einen, bald mer der anderen zu dienen, und zugleich eine gemeinsame Behandlung zu üben, die den älteren eine Repetition, den jüngeren eine vorläufige Anschauung des grammatischen Klassenpensums darbot. Bei einem solchen Verfaren, wenn es wirklich ausgefürt wird, wie es soll, ist ein nach einem bestimmten systematisch fortlaufenden Plane gedrucktes Übungsbuch nicht brauchbar.

Das war nun aber die schwache Seite der Lesebuchmethode: der Mangel an darin ausgebildeten Lerern und die Schwierigkeit sie zu beschaffen. Diese Erkenntnis, daß es einer Anweisung und Unterstützung des Lerers bedürfe, hatte, wie wir oben gesehen haben, Bauer zur Abfassung seiner Hülfsbücher geleitet. So wenig nun dessen Übungsmagazin zu einer Nachamung reizen konnte, so auffällig ist es doch, daß sich bei den Lesebuchmethodikern nicht ein änliches Handbuch findet, wie die „Anleitung". Aber auch diese war als Unterrichtsmittel in der Schule wenig brauchbar und schob die eigentliche Unterweisung der Selbsttätigkeit des Lerers zu. Dazu kam, daß die sprachliche Belerung, die Bauer den ungenügend ausgerüsteten, den „vielen irrenden" Lerern zu geben für nötig hielt, nach den Fortschritten der philologischen Universitätsbildung nicht mer erforderlich erschien. Man glaubte sich nun mer auf die Ein-

sicht und den ernstlichen Willen der Lerer verlassen zu dürfen und hoffte durch ein anderes Mittel genügende Hülfe zu finden, nämlich durch „pädagogische Seminarien“. Daß diese nicht das leisteten, was man von ihnen erwartete, musste erst die Erfarung leren. Sie waren an den Universitäten und hatten vor allen Dingen eine bessere wissenschaftliche Ausbildung der philologischen Lerer für die oberen Klassen zu schaffen; da war die Not am größten. Koldewey a. O. S. 531 sagt, er sei zu dem Resultate gekommen, daß an seiner Anstalt der wissenschaftliche Standpunkt der meisten Lerer der mittleren und unteren Klassen im vorigen Jarhundert sich nicht erheblich über den eines mangelhaften Secundaners der Jetztzeit erhoben habe. Woher sollte man also die Lerer für die oberen Klassen nemen? Die Universität musste dafür vor allen Dingen sorgen. Natürlich waren die Gedanken der jungen Humanisten vorzugsweise auf die höhere Lertätigkeit gerichtet, und sie konnten und mussten es sein, da sie oft sogleich oder nach nur kurzem Durchlauf durch die unteren Klassen in die oberen eintraten. Zwar felte es ihnen nicht an Interesse für den Elementarunterricht, aber nur wenige scheinen zu einer vollständigen praktischen Durchbildung dafür gekommen zu sein. Dazu kam, daß nach der Heyneschen Schulorganisation der Beginn des Lateinischen mer hinaufgezogen wurde, wobei der Elementarunterricht verkürzt werden musste. Alle diese Umstände mögen bewirkt haben, daß man doch wenigstens eine mündliche mer grammatische Vorbereitungsstufe, wie sie schon von Ernesti angesetzt war, vgl. S. 221, dem Lesebuche voraufgehn ließ, und neben diesem auch gern die Praxis des Speccius benutzte. So finden wir dieses Buch 1784 in Hannover neben Gedike (S. 224), obgleich dieser mit „dem lieben Speccius und der teuren Formel- und Sentenzenmethode, nach der noch immer auf den meisten Schulen das Latein in den untersten Klassen getrieben wird“ nicht zufrieden war (Aristoteles S. 147), wärend er sich die Bearbeitung von Esmarch gefallen lassen wollte, weil damit „auch dem Ungelerten materieller Nutzen und Bildung des Geistes gewärt werde“. (Schulschriften S. 53.) So Esmarch in Braunschweig neben Gedike und Bröder. Warscheinlich waren diese Bücher schon im Gebrauch und wurden bei Einfürung von Gedike beibehalten.

Ein solches Übungsbuch wurde als nützlich angesehen, um

auch dem ungeschickten oder ungeübten Lerer seine Aufgabe bestimmter zu stellen und den Weg anzuweisen. Daher erschienen in dieser Zeit wiederholt Neubearbeitungen des Speccius; so 1805 eine solche der Ausgabe von Esmarch, eine andere Bearbeitung 1802 in Marburg; ja noch 1826 gab J. Billerbeck heraus „Neuer Speccius oder Übersetzungsbuch aus dem Deutschen ins Lateinische zur Einübung der in der Formenlere erworbenen Kenntnisse", die eine zweite Auflage aber nicht erlebt hat. (Man beachte den für diese Übungsbücher charakteristischen Zusatz „der erworbenen Kenntnisse" auf dem Titel.)

Diese Speccianischen Übungsbücher waren freilich von der althumanistischen grammatischen Methode ausgegangen, zu deren Erleichterung sie dienen sollten. Ihre Anhänger setzten sich deshalb den Reformen Gesners und Ernestis entgegen, was dann auch Gedikes Buche entgegen stehn mochte. So erschien 1792 in Stuttgart ein auch in Norddeutschland, z. B. in Celle, gebrauchtes Lerbuch: „Praktische Anleitung zur lateinischen Sprache in leichten Beispielen und Exercitien" von G. A. Werner, das im Jahre 1806 schon in sechster Auflage gedruckt wurde. Der Rector der anatolischen Schule zu Tübingen J. G. Hutten empfielt dieses Buch mit einer Vorrede, in der er „den Gegnern des sog. Componirens und Exercitienmachens" entgegenhält, „daß aufgestellte pädagogische Meinungen dieser (der gegnerischen) Art, one diese Übungen durch bloße Lectüre der Schriftsteller und die dabei stattfindende Aufsuchung und Erklärung der Sprachregeln keineswegs sattsame Beobachtung und Prüfung dessen, was öffentlichen Schulunterricht befördert oder hindert, zum Grunde haben. . . Kein Wunder also, wenn es Schulreformatoren mit solchen Meinungen und Grundsätzen so wenig gelingt, und sie sich gar oft genötigt sehen, auf guten Erfolg ihrer Pläne Verzicht zu tun und das bisher miskannte Gute im sogenannten alten Erziehungssysteme, das in ihren Augen nichts als geschmacksverderbende, dem gesunden Menschenverstand zuwiderlaufende Pedanterie, Last und Marter der Jugend war, nach und nach wieder hervorzusuchen, und in seine alten Rechte einzusetzen. Allerdings scheint es, daß ein Ernesti an dieser Möglichkeit gezweifelt oder geneigt gewesen sei, nach Beobachtung eines Misbrauchs oder einer lächerlichen Anwendung der Sache auf jeden andern richtigen

und der Jugenderziehung ganz angemessenen Gebrauch nicht weiter zu achten. Desto mer ist zu bedauren, daß so geradehin auf sein Ansehn, als auf das Ansehen eines infalliblen Mannes, bei manchen neueren Schuleinrichtungen gebaut wird, und daß man blindlings one weitere Prüfung verwirft, was er verwarf. . . Aber je mer ich warneme, daß Ernestisches Ansehen auf eine für Schulen nachteilige Art misbraucht wird; desto mer finde ich mich verbunden, diesen Misbrauch entgegenzuarbeiten. . . . Bisher hatten wir in unsern würtembergischen Schulen den sogenannten Speccius und Kocher als Hülfsbücher zur lateinischen Composition oder Übung der lateinischen Sprachregeln; das erstere war für die Anfänger bestimmt, so wie das letztere mer für die Fortsetzung der Übungen. . . An beiden Schriften viel Gutes und Zweckmäßiges der Einrichtung . . . aber in unsern Tagen keineswegs mer brauchbar, wie auch die Versuche zur Verbesserung gezeigt haben. Esmarchs verbesserter Speccius und Röhlings Stilübungen wurden von so vielen Jugendlerern mit Sensucht aufgenommen". Aber bei Esmarch sei die Auswal der Materialien zu tadeln. Der erste Teil des Buches von Werner solle an die Stelle des Speccius, der zweite an die Kochers treten.

Das Buch ist der Anlage nach dem Speccius nachgebildet, es unterscheidet sich nur darin von ihm, daß es nicht die praktische Anwendung der Formenlere, deren voraufgehende Erlernung jedoch ebensowol vorausgesetzt wird, in systematischer Reihenfolge in den syntaktischen Plan einflicht. Sein Inhalt ist: § 1, die Congruenz ganz wie bei Speccius, aber mit mer gewönlichen Wörtern. § 2—37 das Notwendigste aus der Casuslere. Declination und Conjugation des Indicativs werden schon in diesem Abschnitte als bekannt vorausgesetzt. Dann folgt „Übung der vier Conjugationen", auch Deponentia u. Irregularia. Wiederholungsmaterialien in längeren Sätzen nach derselben Ordnung, 25 Seiten, und Exercitia, in welchen obige Regeln vermischt vorkommen, zusammenhängende Stücke über: Die Erde, Planeten, Berge, Länder, Menschen, Schule, Erfinder, Thales, Anaxagoras, Pflanzen, Tiere, Muhamed, Christus, 42 Seiten. Nur deutsche Übungen; Regeln und lateinische Beispiele soll die Bröderische Grammatik bieten, deren Syntax reichlich mit Beispielen versehen ist, und zu der hiermit das felende Übungbuch

ergänzt wird. Der zweite Teil behandelt eine vollständigere Syntax. „Jede Regel, die gelert und geübt werden soll, ist nicht nur immer kurz und deutlich vorausgeschickt, sondern es sind derselben auch Beispiele in lateinischen Sätzen zur nötigen Erläuterung angehängt" (jedoch immer nur wenige Musterbeispiele). Dann Übungen zusammen 264 Seiten. Der Inhalt der Übungssätze ist teils aus dem Leben verständig gewält, teils noch von den realistischen Interessen beeinflusst, ser häufig aber — und damit tritt eine Wirkung des Neuhumanismus auch auf dieser Seite hervor — nach grammatischen Rücksichten aus den Schriftstellern, namentlich aus Cicero, ausgezogen. Sie umfassen oft merere Zeilen. Dann als Exercitia, in welchen obige Regeln gemischt vorkommen, längere zusammenhängende Stücke: Gott, Tugenden, Sinne und Geisteseigenschaften, Fortdauer der Seele, von Tieren, Verhalten gegen sich selbst („Jesus lerte" u. s. w.), Gesundheit, Beschäftigung, der reiche Jüngling, der arme, Trägheit, Erholung, Bedachtsamkeit, Reinlichkeit, ungleiche Brüder (Carl und Georg), Engländer Howard, Sparsamkeit, der Vernünftige, Geizige, Bevölkerung der Länder, Narungsmittel, Lebensarten, Hunger und Durst, Vaterland, Könige und Fürsten, Obrigkeiten u. Richter, Gesetze, Soldaten, Berufe, Ptolemäus und Apelles, Albrecht Dürer, Handelsmann, Wissenschaften, Seiltänzer und Harlekin, Kallipides, Demarat, Erfindungen, Franklin, Geographie, Deutschland, Winter, Erdbeben, Pest, Krankheiten, Constantius Chlorus, General Wolf bei Quebeck, Friedrich Wilhelm und Froben, Epaminondas, Patriotismus, Edler Stolz, Herzog von Braunschweig und Bettelknabe in Venedig, u. s. w. Es sind freie Ausarbeitungen, öfters mit Anschluss an Stellen oder Werke alter Schriftsteller, mit anekdotenhaften Beispielen aus alter und neuer Zeit, Muzell änlich. Auch der philanthropistischen Zeitrichtung sucht der Verfasser einiges Genüge zu tun.

Alle seit Ende des 17. Jarhunderts bis in den Anfang des unsrigen erschienenen Übungsbücher sind Neuausgaben oder Umarbeitungen des Speccius. Ihre Absicht ist, wie überall immer ser nachdrücklich hervorgehoben wird, den grammatischen Unterricht, den sie übrigens in hergebrachter Weise bestehn lassen, zu erleichtern,

— im 18. Jarh. auch ihn dem Zeitgeiste möglichst schmackhaft zu machen. Eine mit viel Beifall aufgenommene Erleichterung hatte Joach. Lange gebracht. Allein er hatte einem andern Halleschen Pädagogen, der bescheiden seinen Namen verschwiegen hat, noch nicht genug getan; dieser verfasste deshalb, jedoch one sein Verhältnis zu Lange anzudeuten, ein noch vollkommeneres Lerbuch für die unteren Stufen des lateinischen Unterrichts, dessen Haupttitel ist „Der angehende Lateiner". Wann das Buch zuerst erschienen ist, habe ich nicht ersehen können, es ist mir nur die 6. Auflage, Halle 1793 aus der Bibliothek des Waisenhauses bekannt geworden. In einer weitläuftigen, hochtrabenden Vorrede spricht der Verfasser von „dieser Methode", als wäre sie seine neue Erfindung, wärend fast Alles aus früheren und gleichzeitigen Lerweisen entlent, zusammen- und umgearbeitet ist. Im ersten Cursus werden die sieben Hauptregeln Langes zu Grunde gelegt. Er beginnt also, ebenso wie Speccius, sogleich mit der Syntax, und die erste Regel über die Congruenz wird in gleicher Weise, wie von jenem, behandelt. Von der zweiten an werden zuerst lateinische „Exempel" gesetzt, der Art wie bei Rhenius, aber mer „moralische" und Sentenzen; dann deutsche zum Übersetzen, zuweilen auch nur deutsche, wie Speccius es tut. Vorauf stehn die Regeln gedruckt, und zwar in Versen, z. B.

Beym verbo Sum pflegts zu geschehn,
Daß zwey nominativi stehn:
Sprich Wer? und nimm den vörderen;
Was oder Wie? den letzteren.

Der Ablativus ist zwar auch Bey den Passivis im Gebrauch;
Doch ist die Präposition Gemeiniglich nicht weit davon.

Also eine Rückker zu dem versificirten Doctrinale, nur in deutscher Sprache; vermutlich eine Nachamung der „Erleichterten und lustigen latein. Grammatik in deutschen Versen. Meist nach Alvarischer Art und Ordnung gestellt von Joh. G. Joseph Lischke", Wien 1756. Vgl. mein Clausthaler Programm von 1885 S. 12 ff. Gleichwol sagt die Anweisung zu dem rechten Gebrauche dieses Buches: „Die Regeln werden durch die Exempel beigebracht, und nicht die Exempel durch die Regeln. Exempel sind das erste; Regeln lernen die Kinder aus den Exempeln selber machen". Wozu also die Verse? Die Worte sind wol nur dahin gesprochen, um sich

auch mit dem neueren von Gesner ausgegangenen Gedanken abzufinden und zu empfelen, vielleicht auch Meierotto (1785) nachgesprochen. Die Exempel sind: 1. „Exempel überhaupt“ oder „moralische“, in denen das Syntaktische gezeigt wird. 2. „Paradigmatische Exempel“. Diese werden an mereren Stellen eingefügt, um die Conjugation zu illustriren. So Sätze über Sum, aber gleich deutsch: 18. Ich bin ein ungelerter Anfänger. Du bist . . . Dieses Buch ist . . . Wir sind . . . u. s. w. Gestern war ich . . . Warum warst du . . . und so fort. Zur 5. Hauptregel: Amo deum creatorem. . . Tu non amas cet. . . Deus amat . . . Amamus patrem tuum. u. s. w. Aber zum Imperfectum wieder gleich deutsch „Vorzeiten liebte ich . .“ u. s. w. Zur 2 u. 3 Conjug. sogleich Beispiele über alle Zeitformen gemischt. Es wird also doch die Erlernung der Paradigmata vorausgesetzt, obgleich durch die Methode „dem unvernünftigen und öfters martervollen Memoriren vorgebeugt werden“ soll. Zur 7. Hauptregel (ut, ne . .) sind die „Paradigmatischen Exempel“ wieder nur deutsche. In einem Anhange „Allerlei vermischte Exempel“, aber gleichwol nach den Pensen geordnet. — Zweiter Cursus über die 50 Specialregeln enthält nur lateinische Beispiele unter den Regelversen, nebst einem Anhange vermischter Exempel. Für diese wird das methodische Princip der Realisten angerufen: „daß die Scholaren mit den Wörtern auch zugleich nützliche Sachen in den Kopf bekommen“. Diese „Sachen“ sind „eine ser große Menge der vortrefflichsten Aussprüche der alten und neuen Autoren, kluge Leren und Aussprüche der Weisen nebst Sprüchwörtern, die eine schmackhaftere Speise sein werden, als ein bloß quackender Frosch und gleissender Tisch in manchen ströhernen Büchlein (d. h. Speccius), auch Sprüche der heiligen Schrift“. Ein „Wort- und Wegweiser“ fürt zu jedem Pensum die darin vorkommenden Vocabeln auf, z. B. Pensum 18: Ich ego. ungelert indoctus, a, um. ein Anfänger tiro, onis. Du tu. gut bonus, a, um. Mitschüler condiscipulus, i. die Feder penna, ae. — Ser rümend, als von etwas Besonderem, spricht der Verfasser von seinen „Beigehenden Tabellen“: 1. Declinirtabelle. 2. Casustabelle (Regeln über Casusbildung in Versen!) 3. Genustabelle d. h. die Genusregeln, „deren man ein groß Teil

Herrn Knauthens Chiragogo zu danken hat" *). 4. Conjugirtabelle des Activums. 5. des Passivums. 6. Resolutions- oder Analysirtabelle. 7. Poetische Tabelle (Quantität und Versmaße). 8. Die Langische Syntaxtabelle. 9. Constructionstabelle für Anfänger. Diese der Grammatik Langes entnommenen, zum Teil auch den Typis Gesners nachgemachten, aber weitläuftiger ausgearbeiteten Tabellen, die zur Erleichterung dienen sollen, umfassen 187 Seiten! — Es ist wol niemals mit beliebten pädagogischen Sätzen so geklingelt worden, und der Unterricht damit nicht gefördert, sondern verwickelt und zerstreut, als in der Zusammenwürfelung aller möglichen methodischen Künste dieses angehenden Lateiners. Er scheint aber beliebt gewesen zu sein, weil er so vielerlei bot.

In einem Punkte dagegen hat der Verfasser in der Tat einen neuen Weg eingeschlagen. „Man ist der natürlichen (?) Ordnung vom Anfang bis zu Ende Fuß vor Fuß nachgegangen, und hat nie etwas gesetzet, wo es nicht auch zugleich gründlich hat können erkläret werden, oder bereits im vorhergehenden zur Genüge erklärt worden ist. In Schriften etwas einfließen zu lassen, das weder in dem vorhergehenden noch zur Stelle selbst erkläret wird, sondern seine Deutlichkeit erst aus dem folgenden erhalten muſs, ist wider alle Billigkeit und gute Ordnung. Allein so widersinnig dieser Feler ist, so gewönlich ist er doch in dergleichen Schulbüchern. Man hat hier niemals mer denn eine einige neue Regel bei einer jeden Formel zum Zweck, und darauf gehen ein oder ein par Wörter; die übrigen Wörter aber alle müssen sich auf lauter vorhergehende und sattsam durchgeübte Regeln beziehen . . keins darf in eine unten erst vorkommende Regel einschlagen. Man schreitet vom leichtesten aufs schwerere allmählich und stufenweise fort und nicht durch Sprünge. Man leget hier der Jugend nie etwas neues zu lernen vor, als bis es auch wirklich von ihr in praxi kann genutzet werden; und hinwiederum, so bald sie nur etwas neues gelernet, sobald lässet man sie auch damit zur praxi schreiten. Man fordert hier gar nicht, daß sie erst einen halben oder ganzen

*) Dieses die Quelle der Zumptschen Verse. Vgl. Progr. Clausthal 1885 S. 11, wo nach einer sprachlichen Erinnerung von L. Wiese über „man" = nur Z. 22 v. o. find man st. find man zu lesen ist.

Donat mit Verdruſs auswendig lerne und hernach bei Überſetzung eines Textes bald vor bald rückwärts allerlei ſeltſame Sprünge in der Grammatik herum mache (Gesners „Nachſchlagen"), damit ſie ſolches verſtehen lerne, wie doch die gemeine Weiſe bei einem Cornelio oder Aesopo mit ſich bringet. Nein! das heißt ſich mit der Grammatik nach den Auctoribus richten, die doch keine grammatiſche Ordnung halten. Wir aber wenden es hier um und richten unſern Auctorem (d. h. den Text der Übungen) nach den ordentlich gefaſſten grammatiſchen Leren. Der Scholar darf nur einer Regel nach der anderen ganz gemächlich nachgehen und ſein Augenmerk nie auf mer denn eine einzige neue Sache richten, welche er ſo lange übet, bis ſie ſo zu reden ganz ſein eigen und in Blut und Mark verwandelt iſt. Es gehet aber die Abſicht auch dahin, daß der Jugend alles fein ſüße, angenem und vergnüglich gemacht werde. . . . Man macht dem Scholaren die Freude, daß er ſchon im erſten Monat etwas zu tun bekommt und ſich im Stande ſiehet, etwas Lateiniſches zu Papier bringen zu können. . . Daß man auch bei den unterſten Pensis das tractirte alsbald ſchreiben laſſe, iſt überaus nützlich".

Ich meine hier, obgleich noch in Verquickung mit Früherem, den erſten Anfang der „alten bewärten Methode" zu ſehen, wie ſie ſeit den dreißiger Jaren, nachdem die Schulen in eine ſtrengere und mer gleichmachende Aufſicht der Regierungen genommen waren, allgemein geworden iſt. Der Grundſatz, daß von dem Leichteren zum Schwereren fortzuſchreiten ſei, den ſchon Comenius ausgeſprochen hatte (oben S. 66) und den ſicherlich Lerer geſunden Verſtandes von jeher als ſelbſtverſtändlich angeſehen haben, bekommt hier die ſpecifiſche Deutung, unter der er ſeitdem ſo oft als die ganze methodiſche Weisheit geprieſen worden iſt. Die alten Lerer ſtanden unter dem Einfluſſe des Gedankens, das Leichtere ſei, die Sprache auf natürlichem Wege zu erlernen, das Schwerere, in die ſyſtematiſchen Geſetze der Grammatik einzudringen und nach ihnen die Sprache regeln zu lernen. In dieſem Sinne begannen die Reformatoren mit dem Pater noster, Decalogus u. ſ. w. und die Humaniſten taten die disticha Catonis und die colloquia dazu. Auch Gesner erklärte die natürliche Methode für die leichtere und

verschmähte dabei solche Hülfsmittel wie die Übersetzungsbücher von Speccius und Muzell.

Wie jener eigene Gedanken des Angehenden Lateiners später wieder aufgenommen und zum herrschenden Grundsatz in der Methodik des latein. Elementarunterrichts wurde, werden wir unten sehen. Zunächst wurde er nicht gerade allgemein, da auch die Grammatik Langes anfing einer anderen sich schnell verbreitenden, der von Ch. Gottlob Bröder zu weichen.

Bröder ist zunächst als Anhänger der grammatischen Methode anzusehen, da er die Grammatik als das eigentliche Lerbuch der untersten Stufen benutzt haben will. Ernesti, Gedike und später Jacobs wollten zwar auch einen kurzen Überblick über die Formenlere dem Lesebuche vorangehn lassen; bei Bröder bleibt es dahingestellt, wie viel Zeit darauf verwandt werden solle, dagegen will er auch einen vorbereitenden Cursus in der Syntax dem Lesen eines zusammenhängenden Stoffes, den er in seinen Lectiones latinae darbietet, vorausgehn lassen. Deshalb enthalten die ersten 5 Kapitel seiner Grammatik einen Elementarsyntax, inhaltlich mit dem übereinstimmend, was Speccius in seiner „Praxis" und Lange in seinen 7 Hauptregeln zusammengestellt hatten. Dem entsprechend ist auch die Fassung dieser Kapitel der elementaren Stufe angepasst, wie die Überschriften andeuten: I. Die ersten Anfangsgründe der Sprache. Dazu „Etwas vom Infinitiv". II. Erklärung einiger Conjunctionen. III. Vom Relativ, von Fragewörtern, von Städtenamen. IV. Acc. c. Inf. Von ut, quin, an. V. Erklärung des Comparativs; auch etwas vom Superlativ. Erst mit Kapitel VI (Vom Nominativ) beginnt eine systematische Behandlung der Syntax, welche den ersten Cursus ergänzt und vervollständigt. Aber Bröder versucht, sich der Lesebuchmethode einigermaßen anzuschließen. „Es ist längst mein Wunsch gewesen, sagt er in der Vorrede, von der lateinischen Sprache eine solche Syntax zu haben, die zugleich ein angenemes und nützliches Lesebuch für die Jugend wäre". Er nennt deshalb sein Verfaren „die gegenseitige Methode, die überall Real- und Verbalkenntnisse verbindet und nebst der Sprache zugleich Narung für Verstand und Herz beibringt. In meiner Syntax bestehet ein großer Teil der Beispiele

aus den lerreichsten Sentenzen, Merkwürdigkeiten aus der Historie, Naturlere, Naturgeschichte, Geographie, Mythologie u. s. w." So suchte er also beiden Seiten der Unterrichtsweise zu genügen, und fand bei den Neuhumanisten auch wol deshalb so großen Beifall, weil er „den Anfänger sogleich mit lauter ächtem Latein bekannt machte, da alle Beispiele aus lauter classischen Autoren, vorzüglich aus Cicero genommen", ja einem jeden Satze auch ein genaues Citat der Stelle beigesetzt war.

Es ist erklärlich, daß diese Art von Lesestoff, so geschickt er auch in der Tat ausgesucht und zusammengestellt war, dem Anfangsunterrichte zu schwer sein musste; daher entschloss sich Bröder — jedoch erst 18 Jare später! — zur Abfassung eines „Elementarischen Lesebuchs der Lat. Sprache für die unteren Klassen, die anfängliche Erlernung dieser Sprache so leicht als möglich zu machen". Er sagte in der Vorrede: „Ungeachtet eine ser große Anzal Lateinischer Lesebücher, die auf das Lesen Römischer Autoren vorbereiten können, vorhanden sind, so hat man mich doch vielfältig aufgefordert, noch eins dergleichen für angehende Lateiner (die ersten Anfänger) auszuarbeiten. Ich habe mich dazu verstanden, . . . um die Anfangsgründe durch viele fassliche und interessante Beispiele aufs möglichste zu erleichtern". Das Buch begleitet den elementaren Vorcursus seiner Grammatik. Aber hier ließ Bröder die neuhumanistische Stimmung doch zu ser im Stich; die Einzelsätze enthielten „nur bekannte gemeinnützige, aus dem Gesichtskreise der Schüler hergenommene Dinge, nichts aus der Mythologie, nichts aus Griechischen und Römischen Altertümern". Daher hat es nur geringe Verbreitung gefunden. Ja er half selbst noch in einer unbegreiflichen Weise, es zu diskreditiren. Bis dahin hatte er auch darin auf Seite der Neuhumanisten gestanden, daß er ein grammatisches deutsch-lateinisches Übungsbuch auf den unteren Stufen nicht zuließ und selbst das 1792 erschienene Übungsbuch Werners nach dem Systeme von Speccius, das sich doch erklärtermaßen an seine Grammatik anschließen sollte, ignorirte; nun aber ließ er sich zu einem noch weiter gehenden grammatistischen Kunststück verleiten. „Übrigens kann ich nicht umhin, heißt es zum Schlusse in der Vorrede zu dem Elementarischen Lesebuche, hier noch allen Anfängern zu empfelen: Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins

Lateinische für die ersten Anfänger, in einer Übersetzung des Bröderschen elementarischen Lesebuchs von A. W. Hagemann. Wenn die Lerer, wie sich von selbst versteht, zuerst das Lateinische Lesebuch mit ihren Kindern vornemen und die Übersetzung von denselben niederschreiben lassen, so sehen sie aus der Hagemannschen Übersetzung, die sie für sich behalten, wie es heißen muss, und sind dadurch in den Stand gesetzt zu beurteilen, ob die angefertigte Übersetzung getroffen sei oder nicht. Wenn sie hierauf nach Beendigung des Lesebuchs (also des ganzen Buches) dieses zurücknemen und ihnen dafür die Hagemannsche Übersetzung desselben in die Hände geben und sie wiederum in das Latein übertragen lassen, so sagt ihnen das Lesebuch, wie das Latein lauten müsse. Mit diesem Hülfsmittel wird daher ein Jeder, sollte er auch nur wenig Latein verstehen (!), doch im Stande sein ein aufgegebenes Pensum zu korrigiren". Man sieht aus diesem Unternemen, wie traurig es mit der praktischen Ausfürung der Lesebuchmethode bestellt, und welches der Grund ihrer Erfolglosigkeit sein musste.

Die weitere Entwicklung des höh. Schulwesens steht bekanntlich unter den Auspicien von Fr. A. Wolf, dessen „Verhältnis zum Schulwesen" J. F. J. Arnoldt in einer übersichtlichen Zusammenstellung seiner Äußerungen darüber dargelegt hat. Seine methodischen Ansichten, namentlich die über den Elementarunterricht sind nicht nach so einheitlichem und eingehendem Plane ausgearbeitet, wie die von Gesner, so daß sich verschiedene Richtungen darauf berufen können. „Man sollte glauben, sagt Arnoldt S. 142, daß Wolf der streng grammatischen Methode besonders günstig gewesen sei. Indessen wissen wir, daß er als Rector in Osterode diese Methode nicht befolgte". S. 61 „Von ihm wurde die Schule mit sorgfältiger Berücksichtigung ihrer Grundverfassung und ihres Doppelzieles in der Weise umgestaltet, daß die vier unteren Classen eine in sich abgeschlossene Bürgerschule bildete, und nur die beiden oberen gelerten Unterricht (auch Griechisch) empfingen". S. 52 „Die unteren Gymnasialklassen bezeichnete er als Bürgerklassen der Gymnasien. . . Er wünschte außer der Elementar- und Volksschule Bürger- oder Mittelschulen, die bis Ober-Tertia gingen,

und über diesen stehend einerseits dreiklassige Gymnasien andererseits Realschulen, oder wo diese Trennung nicht durchzufüren sei, daß sie in ihren unteren Klassen die Bürgerschule repräsentirten, in den oberen mit jeder höheren Klasse reiner den Gymnasialcharakter ausprägten". (Also wieder ein Vorläufer der Einheitsschule!) S. 116 „Indem er nach Jean Pauls Ausdruck die Muttersprache zur Sprachmutter macht, legt er den deutschen Sprachunterricht dem ganzen Sprachunterricht zu Grunde. Deutsch sollte wol immer oben an stehen und A sein. . . S. 119 Schon auf der untersten Stufe sollte zuvörderst die Grundlage der logischen Bildung, die aus der Beschäftigung mit den grammatischen Kategorien der Formenlere und Syntax hervorgeht, an der Muttersprache gewonnen werden". S. 140 „Ehe die Kinder die Hauptsachen aus der allgemeinen Grammatik wissen oder doch durch eine Art von Instinct aufgefasst haben, sollten sie das Lateinische gar nicht anfangen. . . Nicht vor dem zehnten und nicht nach dem funfzehnten Jare". S. 103 Das Gefül müsse zuerst leiten, dem geschärften Gefüle folge dann der Begriff. (In einem Anhange zu den consilia sch. über Lateinische Sprache sagt er geradezu: „man muss sie erlernen, wie eine lebende".) S. 160 Er klagte darüber, daß „es an Autoren fele, mit denen der erste Anfang zu machen wäre", man sei daher auf „Auszüge aus den Alten" gewiesen, wie Selectae e scriptoribus historiae von Mr. Heuzet (1727), mermals in Deutschland herausgegeben von Kapp, Fischer, zuletzt von Gf. H. Schäfer. Auch Chrestomathien . . „leichtes, aber altes Latein". Justin sei im Geschichtsunterrichte „zu nutzen". S. 150 Von der Syntax wünschte er, daß „das Meiste der Lerer seine Schüler aus der Lection selbst sich bilden lasse". „Die Hauptregel bleibt, vom einzelnen aufs allgemeine zu gehen, aus einzelnen Exempeln allgemeine Regeln zu bilden, oder die Miene anzunemen, als wenn man sie zuerst bildete". (Nur das kann gemeint sein, wenn man sagt, die Schüler sollten die Regeln aus den Beispielen der Lectüre „abstrahiren".) . . Auch hielt er es für eine besondere Schlauheit des Lerers, wenn derselbe das, was in der Folge bald vorkomme, durch Beispiele präparire*). „Wenn

*) Inductive Vorbereitung! Vgl. Progr. 1882 S. 17 ff. (2. Abdruck 1888

man bei der Einübung der latein. Syntax sichs bequem machen will, so lässt man die Regel aus dem Bröder einmal oder etlichemal vorlesen und dann die Beispiele darunter ins Deutsche übersetzen und die Übersetzung ein- oder zweimal wiederholen, und damit kann man schon eine Stunde ausfüllen; dann sagt man den Schülern: Da seht ihr, wie die Regel hier angewendet ist, und nun geht es ans Nachmachen (im Exercitium) und bald darauf zur folgenden Regel. Aber mit der Regel anzufangen ist eine lumpige Methode, bei der gar nichts herauskömmt, als Langeweile und Misverstand, auch wol Überdruss an der Grammatik". — Damit ist die grammatische, die Übungsbuchmethode entschieden genug verworfen, dagegen die auf Gesners Grundsätzen ruhende Lesebuchmethode empfolen. Wolf „wies (geradezu) die Gymnasialpädagogik auf die beiden Regenerationsperioden des gelerten Schulwesens zurück, auf die Zeit der Reformation und auf J. Matth. Gesner". (S. 7) Er macht aufmerksam auf die Schulordnung für die braunschweigisch lüneb. Lande, „ein durchaus vergessenes Buch (damals schon!), das ich Schulmännern bei allen seinen Mängeln doch noch ser empfele". (S. 11.)

Ein wesentlicher Unterschied von Gesner besteht in der Organisation der Anstalten, deren untere Hälfte eine Bürgerschule bilden oder „repräsentiren" sollte. Dies offenbar nach Heynes Vorgange. S. 51: Wolf zog allen anderen Anstalten diejenigen vor, „die erst im 13. oder 14. Jare bezogen würden und aus nur zwei bis drei Klassen beständen", wobei „es sich aber von selbst verstände, daß diese selten viel fruchten könnten, wenn nicht in den 6 bis 7 Jaren vorher ein trefflicher Grund für Charakter und Studirkunst gelegt worden sei". Nach dem oben Gesagten muss man annemen, daß das Latein erst in jener Anstalt begonnen werden sollte oder konnte. Aber der Lerplan, den Wolf 1812 für das joachimsthalsche Gymnasium entworfen und Arnoldt S. 113 schematisch zusammengestellt hat, zeigt einen Beginn des Lateinischen schon von Septima an, jedoch in so bescheidenem Maße bis Quarta hin, daß diese Klassen immerhin noch als eine Bürgerschule gelten können. Der Plan ist

S. 31 ff.) über die „Verkettung des Unterrichts". Auch „Verirrungen" S. 149 f.

zwar nicht zur Ausfürung gekommen, aber als ein von Wolf entworfener in mancher Beziehung interessant; ich gebe ihn, soweit er hier in Betracht kommt.

	VII	VI	V	IV	III	II	I
Deutsch	3	4	2 Deutsch $1^1/_2$ Deutsch und Lat.	5	3	$4^1/_2$	2
Latein	4 Latein. Sprache und Lesen	3 desgl.	$5^1/_2$ Deutsche Sprache u. Latein	5 Latein. Schreiben	10 Latein. Schreiben in Themen	$9^1/_2$	8
Griechisch	—	—	—	3 Jacobs I.	5	5	5
Französisch	2	2	2	2	2	3	2
Hebr. oder Englisch	—	—	—	—	—	1	2
Geschichte	2 Fragmentar. Völker- u. Menschen-Gesch.	2 Deutsche Geschichte	3 Geschichtliches	2 Historica	2	3	3
Gemeinnütz.	—	3	—	1			
Verstandesübungen	1	2	2				

Arnoldt bemerkt dazu: Die lateinischen Stunden in VII u. VI sollten mer eine Übung der Sprachwerkzeuge für fremde Idiome bezwecken, eine „Information des Mundes". Sie sollten also an die Stelle der alten Buchstabir- und Leseübungen am Enchiridion und Donat treten; leider ist nicht bemerkt, welche Hülfsbücher dabei zu gebrauchen wären. Charakteristisch ist der Ansatz für Deutsch und Latein in Quinta. Offenbar ist Wolfs Meinung, daß erst hier der grammatische Betrieb des Latein beginnen solle und zwar in Vergleichung mit der im deutschen Unterrichte gewonnenen Kenntnis „der grammatischen Kategorien der Formenlere und Syntax". Es heißt S. 119: Diese Übungen (im Deutschen sowol wie im Lateinischen) sollten zunächst nur mündlich vorgenommen werden. Erst wenn der Schüler inne geworden, daß die Schrift bloß ein

sichtbare Darstellung der mündlichen Rede sei, wenn er bei dem Lesen fremder Aufsätze und ihrer Erklärung das Or an das schöne und zusammenhängende in Worten und Gedanken gewönt und sich einen Sinn dafür geschafft, erst dann solle von den mündlichen zu schriftlichen Übungen übergegangen werden, die wir in dem Stundenplane des joachim. Gymn. zuerst in Quarta angesetzt finden.

Aus dieser weiten Zurückschiebung der schriftlichen Arbeiten erklärt es sich auch, daß Wolf kein Bedenken trug, das Französische gleichzeitig mit dem Lateinischen in VII beginnen zu lassen. Freilich sind seine Meinungen darüber schwankend. Ein andermal weist er eine Priorität des Französischen vor dem Lateinischen entschieden zurück; vorübergehend möchte er sie einmal dem Englischen zugestehn. Arnoldt S. 267. Dem Begründer der klassischen Philologie war durch sein Amt die Aufgabe gestellt, zugleich als praktischer Schulmann die an die höheren Schulen zu stellenden Forderungen des wirklichen Lebens zu vertreten; das fürte ihn zu dem etwas wunderlichen Compromiss in jenem Lerplane, in dem jedoch das am auffälligsten ist, daß er nicht seinen oben S. 258 angefürten Ansichten entsprechend auf die „Information des Mundes" in den lateinischen Stunden der VII u. VI verzichtete, diese dem Französischen überließ und dafür den Anfang des Lateinischen in V u. IV verstärkte. Er hat wol nur gegen seine eigene Ansicht der noch allgemein herrschenden Meinung, daß mit dem Lateinischen angefangen werden müsse, nachgegeben.

Interessant sind auch seine Ansätze für den Geschichtsunterricht. In diesem „müsse man aus der Gegenwart hinaufsteigen", jedoch „rhapsodisch" — „rückwärts" (!) z. B. „Seit wann (seit wie vielen Jaren) hat man gedruckte Bücher? Seit wann schießt man mit Feuergewer?" . . Nach und nach die einzelnen Begebenheiten zu verbinden. . . Nach dieser propädeutischen Grundlegung sollte der eigentliche Geschichtsunterricht auf Quarta oder Tertia beginnen; doch schwanken seine Urteile. a. O. S. 281. Die Bezeichnung Historica scheint auf die „Nutzung" der alten Schriftsteller zu deuten.

Die Beschränkung der lateinischen Stunden in den unteren Klassen erinnert an Heynes „vorbereitenden Unterricht" in der

obersten Klasse der Unterstufe (oben S. 229), aber sie ist nicht allgemein geworden; wir dürfen vielmer als die damals häufigere Norm die Ansätze des Preußischen Lerplans von 1816 ansehen, der in VI u. V je 6, in IV—I je 8 Stunden hat, also Sa. 44 oder auf Jarescurse zurückgefürt 68.

Wir werden später andere Aussprüche Wolfs heranziehen, die auf andere Banen gelenkt haben; das bisher Angefürte beweist, daß Wolf mit der von Gesner principiell gewiesenen und von Heyne weitergebildeten Lerweise, die wir als die Lesebuchmethode bezeichnet haben, im wesentlichen einverstanden war. So bestand, sagt Arnoldt S. 12, zwischen den beiderseitigen Standpunkten nur ein Unterschied des Grades, der allerdings die pädagogische Anschauung insofern wesentlich vertiefen musste, als Gesner und Ernesti neben dem formellen Nutzen (der Geistesbildung) nur mit gewissen „untergeordneten materiellen Vorteilen" der Altertumskunde sich begnügt hatten, Wolf dagegen seiner Wissenschaft eine selbständige Stellung neben den übrigen Fakultäten, ebenso aber auch eine selbständige Aufgabe ihrer Beziehung zum Leben gab, nämlich die Jugend durch „die Kenntnis der altertümlichen Menschheit zur waren Menschenkenntnis, von dieser zur waren Menschenbildung" zu füren.

Dieser Gedanke ist gleichsam das Schiboleth der neueren Gymnasialpädagogik geworden. Er ist seiner allgemeinen Fassung nach nicht neu, sondern wenigstens in seinem Wortlaute der Wiederklang des „Humanismus" des 15. u. 16. Jarhunderts, obgleich dem Wesen nach etwas anderes, tieferes damit gemeint ist. Aber auch die Bestrebungen Gesners, Ernestis, Heynes waren dem nämlichen Ziele zu gerichtet, und der „Gradunterschied" lag wol hauptsächlich darin, daß diesen auch bei der gleichen „pädagogischen Anschauung" das Humanitätsstudium „nicht sowol eine besondere Wissenschaft, als der Inbegriff dessen, was zu allgemeiner menschlicher Bildung fürt und gehört" (Saupe a. O.), also immer noch die ancilla der übrigen Wissenschaften war, wärend Wolf, unterstützt von dem Aufschwunge unserer schönen Litteratur, die Philologie zu einer domina erhob. Diese Stellung einer „selbständigen Wissenschaft" musste einen gewaltigen Einfluss auf das den höheren Schulen zu steckende Ziel üben.

Wir haben hier jedoch nur zu untersuchen, in welcher Weise die Wolfsche Philologie auf den Elementarunterricht eingewirkt hat, den wir in zwei Richtungen neben einander hergehn sahen. Welche Ansichten und Äußerungen Wolfs für die Lesebuchmethode ins Gewicht fielen, ist dargelegt. Als den zweiten (nach Gedike) noch aus Heynes Schule hervorgegangenen Repräsentanten dieser methodischen Richtung haben wir Fr. Jacobs anzusehen, der, noch bestimmter als Gedike, ausgesprochenermaßen Wolfs Grundidee in den Elementarunterricht hineintrug und dadurch der Lesebuchmethode eine Belebung und Stütze brachte. In der Vorrede zu seinem 1808 erschienenen lateinischen Elementarbuche sagt er: „Es ist nicht gleichgültig, welches Inhalts die ersten Übungen sind. Kein Alter des Lebens ist gering zu schätzen, und nie soll dem Geiste derer, die für den gelerten Stand bestimmt sind, eine inhaltslere oder unbedeutende und geschmacklose Narung geboten werden. Vor allen Dingen sollen sie schon früh in die alte Welt eingefürt werden, um diese in der Zeit der empfänglichen Jugendblüte zu ihrer besseren Heimat zu machen". Also „Kenntnis der altertümlichen Menschheit", nicht nur der Sprache, so früh als irgend möglich! Es genügte ihm eine vorläufige schnelle „Bekanntmachung" mit der Formenlere „binnen vier bis sechs Wochen"; Beispiele dazu werden nicht gegeben, sondern (in der 2. Aufl.) nur „Vorübungen und Übungen in einzelnen Sätzen" zur Syntax, gleichfalls in einem kurzen Durchblick auf 18 Seiten. Die Überschriften sind: Substantivum und Adjectivum (Zwei Seiten, in den Nominativen aller 5 Declinationen), attrib. Genitiv. A. Der einfache Satz (alle Declinationen und Conjugationen gemischt verwendet, auch Präpositionen und das Notwendigste aus der Rectionslere, Gerundium.) B. Erweiterung des einfachen Satzes und Zusammensetzung mererer Sätze (Relativ-, Zeit-, Causal-, Final-, Fragesätze, Acc. u. Nom. c. Inf.) C. Gebrauch des Participii mit Abl. absol. Also die alte Elementarsyntax des Speccius, des Lange u. a. aber nur in lateinischen Beispielen, die auch wol neben der schon begonnenen Lectüre der zusammenhängenden Stücke nach und nach durchgenommen werden sollten. Der ganze methodische Plan Jacobs erinnert ser an das oben S. 24 ff. dargelegte Verfaren der ersten reformatorischen Schule, die auch die Erlernung der Formenlere mit

einer vorläufigen Bekanntschaft begann, um möglichst schnell zur grammatikalischen Exposition des zusammenhängenden freien Lesestoffes zu kommen, neben dem dann die Kenntnis der Formenlere weiter gefürt und immer mer befestigt werden sollte. Daher denn gleich von S. 19 an Äsopische Fabeln nach der freien Übersetzung des Camerarius, Einiges aus der Mythologie, Anecdoten berümter Männer, Römische Geschichte, Länder- und Völkerkunde der alten Welt. Also „Auszüge aus den Alten“, „leichtes aber altes Latein“. Auch die Fabeln stammen ja dem Inhalte nach aus dem Altertume, und die Sprache ist der alten nachgebildet one grammatische Tendenzen.

Wir müssen noch einen Satz aus der Vorrede betrachten, um einen didaktischen Begriff, der später eine andere Wendung erhalten hat, im Sinne von Jacobs festzustellen. Er sagt: „Nichts ist dem Fortgange in dem Erlernen einer Sprache nachteiliger, als das langwierige ausschließende Treiben der grammatischen Elemente allein, die doch erst in ihrer Anwendung hinlänglich von Kindern gefasst und verstanden werden. Man muss bald zum Lesen schreiten und dabei das Lernen der Elemente fortsetzen und das Gelernte üben, bis die notwendige Fertigkeit erlangt worden ist“. Danach denkt Jacobs unter „Anwendung“ nur an das Erkennen der gelesenen lateinischen Form und an die daran geknüpften mündlichen Übungen, nicht an schriftliche Exercitia, die überhaupt, wie wir oben öfters gesehen haben, erst auf einer höheren Stufe begonnen wurden. Jetzt dagegen versteht man unter „Anwendung“ ausschließlich oder doch in ganz überwiegendem Maße die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische und zwar vorzugsweise die schriftlichen. Mer über solche Verschiebungen der didaktischen Begriffe s. unten.

Die Lesebücher von Jacobs haben eine große Verbreitung „in den lateinischen Schulen fast aller Provinzen Deutschlands“ (7. Aufl.) gefunden und sich in ihrer ursprünglichen Gestalt bis in die Mitte des Jarhunderts erhalten. Von der durch J. Classen 1857 bearbeiteten 15. Aufl. wird unten die Rede sein. Wir wollen hier erst die von Jacobs geförderte Richtung für sich weiter verfolgen.

Es erschienen, so weit ich habe sehen können, nicht viele änliche Lesebücher wie der erste Teil von Jacobs Elementarbuche oder wie

Gedikes Lesebuch, oder sie fanden nur geringe Verbreitung; wo man die Lesebuchmethode anwenden wollte, griff man meistens zu einem von jenen. Neben ihnen ist etwa noch zu nennen Joh. Phil. Krebs, der jedoch die „Vorübungen" dadurch etwas weiter ausdente, daß er eine stufenmäßige Einübung der Formenlere mit den einfachsten Elementen der Syntax verband, was auch auf dem Titel ausgesprochen ist: „Lateinisches Lesebuch nach den Stufen der Formenlere für die ersten Anfänger" Gießen 1810. Das Buch ist „in Hessen und Nassau viel gebraucht". Eckstein a. O. S. 148. Sein Inhalt ist: § 1—12 Vorerinnerungen über Subjekt, Copula, Prädikat, Verbindung der Nomina. § 13—37 die 5 Declinationen und die der griechischen Wörter. § 38—46 Adjectiva, Zalwörter, Pronomina. § 47—62 Sum und composita. § 63—127 nach Vorerinnerungen über lateinische Satzverbindung die Conjugation. Dazu als Anhänge: 1. Notizen aus der Römischen Geschichte. 2. Geschichte des römischen Königtums. 3. Auszug aus Livius und Erzälungen aus Cicero. — Krebs wollte also etwas mer tun für die Einübung der Formenlere, aber doch nur mit gedruckten lateinischen Beispielen — (ich wiederhole, daß bei den mündlichen Übungen weder er noch Jacobs die Übersetzung einer deutsch gefragten Formel haben ausschließen wollen) — aber eine schriftliche Anwendung, ein deutsches Übungsbuch dazu verlangt auch er nicht; es bleibt bei dem Lesebuche. Und daß diese bestimmte Ansicht sich noch lange unter den Lerern erhalten hat, zeigt das Urteil E. Bonnels, das er in der Recension der 1825 erschienenen fünften Auflage von Krebs Lesebuch in Jahns Jahrb. 1827 S. 49 ff. ausspricht. Nach Angabe des Inhalts sagt er: „Dieser Plan empfielt sich gewiss einem jeden als durchaus praktisch; . . es wird niemals vorgegriffen, sondern stets des Schülers stufenmäßiges Fortschreiten in den (lateinischen!) Beispielen beachtet; es sei zweckmäßig beim ersten Unterrichte im Latein sich nur eines Lerbuchs in dieser Sprache (also Lesebuches) zu bedienen und die übersetzten Stücke nachher wieder in etwas veränderter Gestalt aus dem Deutschen ins Lateinische zurückübersetzen zu lassen; das Dictiren habe auch seinen Nutzen".

In diesem Sinne hatte Bonnell selbst herausgegeben „Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche für die

ersten Anfänger", die 1828 in 2. Aufl. erschienen. Als Beweggründe dazu fürt er an „die Rücksicht auf den Auszug aus Zumpts lat. Grammatik", alsdann weil andere Lerbücher der Art, auch das von Krebs, nicht ausreichend seien, daß damit die Schüler einen ganzen halbjärigen Cursus, und ein großer Teil derselben sogar ein ganzes Jar hindurch beschäftigt werden könnte one erschlaffende Wiederholungen. Drittens gefalle es ihm nicht, daß die Lesebücher seit Chr. Speccii Praxis immer mit den Übungen der Declination anfingen, die er für etwas leicht Entberliches gehalten habe, weil sie sich one viele Mühe beim mündlichen Unterrichte von selbst darböten. Er habe deshalb mit Esse angefangen, sei dann zu den Conjugationen, auch den anomalen Verben übergegangen und habe zuletzt einige Beispiele für Präpositionen, Gerundium, Acc. c. Inf. und Ablat. absol. hinzugefügt, damit die Schüler diese von dem Deutschen abweichenden Constructionen schon früh kennen lernten. Namentlich bedürften die Verba der 3. Conj. ser reichlicher Beispiele für Perfect- und Supinbildung, und zwar nach dem systematischen Gange (bei Zumpt). Allein er habe beim Gebrauche der 1. Aufl. doch bemerkt, daß Übungen der Declination nützlich seien; er habe sie deshalb mit der Einübung von esse verbunden. Daher werden in der 2. Aufl. an esse angeschlossen die 5 Declinationen, Adjectiva und Comparative, Zalwörter, Pronomina — jedoch auf nur 8 Seiten! Den Knaben müssten namentlich von der 3. Conj. eine Menge von Beispielen vorgehalten werden. Dadurch träten an die Stelle des mechanischen Conjugirens ein lebendigeres Auffassen der Formen, womit sich ihm zugleich die Bedeutung derselben in ihrer Verbindung mit den anderen Teilen der Rede einpräge, zumal wenn die Beispiele von der Art seien, daß eine größere Anzal derselben in einer Stunde übersetzt werden könne, von denen dann noch zu Hause die passendsten auswendig gelernt werden möchten. Als „Anhang" werden „auf Wunsch mererer Lerer einige Erzälungen, meist aus Cicero, hinzugefügt, die bei einer langsamen Lektüre für Schüler, die schon einen Teil der Übungssätze durchgemacht haben, nicht zu schwierig sein werden", obgleich er damit seinen Plan überschreite.

Dieses Buch stellt uns eine Fortbildung der Lesebuchmethode dar, die darauf ausging, eine größere Sicherung der Formenkenntnis nicht zu ser nur dem Lerer anheimzugeben, sondern

durch das Lerbuch herbeizufüren. Man wolle beachten, daß schriftliche Übersetzungen aus gedrucktem Deutsch zu diesem Zwecke auch Bonnell noch nicht erforderlich erschienen, dagegen eine recht reichliche Menge lateinischer Beispiele. Er hat deren von der 1. Conj. an immer zwei Absätze: 1. Einfache Sätze, 2. Zusammengesetzte Sätze, warscheinlich für die zwei Abteilungen der Klasse.

Aber nun haben wir ein Unheil aufzuweisen, das aus der Lesebuchmethode über den Unterricht gekommen ist. Wir sahen oben, daß Rhenius und Speccius ihre Formeln, die Einzelsätze und die Argumentlein, fast ganz aus dem kindlichen Gedankenkreise entnamen und selbst bildeten; und daß der große, langdauernde Beifall, den Speccius fand, darauf beruhete, daß „Jedermann überzeugt wurde, daß er eine ganz eigene Gabe gehabt, sich zur äußersten Schwachheit der Jugend herabzulassen und den ersten Grund recht meisterlich bei ihr zu legen". oben S. 131. Nach heutiger Ausdrucksweise würde man sagen, daß er triviale Sätze darbot. Esmarch, Schütz, Bauer wollten mer Gehalt und Geist hineinbringen, aber moderner Art. Die Hallesche Methode dagegen, der Angehende Lateiner oben S. 251, gewann oder behielt wol auch dadurch die Oberhand, daß den Trivialsätzen reichlicher Raum gelassen wurde. Auch Gesner war der Meinung, der Lerer solle neben dem biblischen Texte „den Kindern tausend kleine Formeln vorsagen und Gespräche lernen lassen, wie Caput mihi dolet, Surgite jam pueri, vendit jentacula pistor". s. oben S. 210 u. 212, dagegen solle „die Antiquität erst nach und nach aus der Lesung der Alten selbst bekannt werden". Gedike und Jacobs dagegen wollten möglichst sogleich „in das Altertum einfüren". Da nun aber bei dem so frühen Beginne des lat. Unterrichts die Benutzung eines Autors nicht möglich war, namen sie einen leichteren Stoff aus den alten Schriftstellern als den ersten Lesestoff heraus, nach den Fabeln in klassischem Latein „Erzälungen von berümten Personen des Altertums". Diese brachten eine Menge von Namen und Dingen den Schülern entgegen, die ihnen ganz unbekannt waren und in buntem Wechsel an ihnen vorübergingen; aber sie bekamen in jedem einzelnen Falle durch den Zusammenhang der Anekdote doch einiges Leben und Farbe. Bedenklicher ist es, daß auch in die kleinen abgerissenen Sätze der Vorübungen manche aus dem Alter-

tume aufgenommen wurden; bei Jacobs auf der dritten Seite einer (Tarquinius Superbus fuit ultimus rex Romanorum), auf der vierten zwei (Carthago, Corinthus, Numantia et multae aliae urbes a Romanis eversae sunt. Circa Cyllenem montem in Arcadia merulae candidae nascuntur.) auf der fünften drei (Xerxes cum paucissimis militibus ex Graecia aufugit. L. Metellus primus elephantos ex primo Punico bello duxit in triumpho. Ceres frumentum invenit, Bacchus vinum, Mercurius litteras.); nach und nach meren sie sich, so daß es 78 unter 367 Sätzen werden. Immerhin sind die meisten der Art, daß sie sich den Schülern allenfalls auch inhaltlich noch mit wenigen Worten erklären lassen. Vergleichen wir damit Bonnels Übungsstücke. In dem ersten zur 1. u. 2. Decl. hat er unter 24 Sätzen folgende 14: Scythae erant bellicosi. Persae luxuriosi fuerunt. Attici non advenae sed indigenae erant. Romulus et Remus gemini erant. Aegina olim opulenta insula fuit. Ascanius filius Aeneae erat. Hippias et Hipparchus erant filii Pisistrati. Magnus erat numerus filiorum Darii. Feminae Scytharum clarae fuerunt. Praeclara sunt facta reginae Zenobiae. Athenae erant velut templum litterarum. Magna erat gloria populi Romani. Etrusci erant magistri Romanorum. Zaleucus erat servus et discipulus et amicus Pythagorae. Das Verhältnis wechselt natürlich; zur 1. Conj. auf S. 9—11 sind nur 8, aber auf S. 12 u. 13 wieder 27 Sätze der Art.

Das ist der Ursprung des antiken „kaleidoskopischen Tanzes“, der durch die neueren Übungsbücher hindurchgeht. Es ist wiederum, wie so oft in der Pädagogik, die ganze Hingabe an ein Princip, die zu in Warheit unpädagogischen, späteren Generationen unbegreiflich erscheinenden extremen Consequenzen fürt. Die Lesebuchmethodiker, die in das Altertum einfüren wollten, sahen es gern, wenn auch die elementaren Vorübungen schon mit dazu benutzt wurden. Es leitete sie dabei aber nicht allein der inhaltliche Gesichtspunkt, sondern mer wol noch der sprachliche. Jacobs bemühete sich aufs äußerste, auch seine ersten Formeln den alten Schriftstellern zu entnemen; die Schüler sollten möglichst kein Wort lesen, das nicht durch klassische Autorität gleichsam geweiht sei. Dasselbe will Bonnell noch mer. Er sagt: „Ich habe mich bemüht, die von

mir gesammelten Beispiele leicht und fasslich einzurichten. . . Dabei habe ich die einzelnen Sätze so anziehend zu machen gesucht, wie es bei einer so abgerissenen Lektüre nur möglich ist, und zu diesem Zwecke entweder Beispiele aus der Geschichte . . oder leicht verständliche Sentenzen gewält, und es soll mich freuen, wenn diejenigen Sätze, welche ich nicht aus klassischen Schriftstellern selbst entnommen habe, sich nicht durch ein unklassisches Gepräge zu leicht von jenen unterscheiden lassen". Es ist das Wolfsche: „Auszüge aus den Alten, leichtes aber altes Latein" oben S. 258, das jene neuhumanistischen Methodiker angesehenen Namens leitete.

Wie ser Bonnell an der von Gedike und Jacobs eröffneten neuhumanistischen Ban festhielt, beweist noch mer sein 1835 herausgegebenes „Neues Lateinisches Lesebuch, die alte Geschichte nach römischen Quellen nebst einleitenden Übungssätzen und Erzälungen enthaltend". Er sagt in der Vorrede: „Neue Zeiten erfordern neue Bücher. . . Der Zweck des vorliegenden ist, Schüler, welche die Formenlere erlernt und sich dabei an den leichtesten Satzbildungen geübt haben, wie sie etwa meine „Übungssätze zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche" 2. Aufl. 1828 enthalten, weiter in das Verständnis der lateinischen Sprache einzufüren. . . Die immer größer werdende Ausdenung und Vermerung des Wissenswerten erfordert aber gegenwärtig beim Unterrichte eine weise Ökonomie des Lerstoffes: das Spielende und Zusammenhangslose muss früh dem Ernsten und Zusammenhängenden weichen. . . Deshalb schien es mir zunächst für den Lateinischen Unterricht wünschenswert wenn ein Lesebuch vorhanden wäre, welches das ganze Material der Alten Geschichte, soweit man die Kenntnis derselben von Schülern . . verlangt, in einem möglichst gleichmäßigen Fortgange und in korrekter, klassischer Sprache enthielte. Die Elemente zu einem solchen bieten uns Justinus, Florus und Aurelius Victor. . . Da die Bedenken gegen sie durch leichte stilistische und sachliche Änderungen beseitigt werden können, so lässt sich aus jenen Autoren eine fortlaufende Alte Geschichte zusammenstellen, die in leichter Fassung, interessanter Auswal und ächt antiker Form den sich bildenden Lateiner durch das ganze Gebiet der alten Geschichte von der Entstehung der ersten Reiche bis zum Untergange des Weströmischen Reiches fürt, und so

neben seinem ersten Zweck, ein Lateinisches Lesebuch zu sein, dem Schüler auch zum historischen Handbuch dienen kann. . . Die Überschriften und beigefügten Jareszalen sollen dazu dienen, den historischen Faden zu leiten, den Leser zu orientiren und sein Gedächtnis bereichern". . . In den Noten grammatische Verweisungen „und zwar wiederholentlich auf dieselben Regeln, um dem Gedächtnisse nachzuhelfen; besonders habe ich dazu solche Stellen benutzt, wo nahe hinter einander änliche Fälle vorkommen, um den Lernenden auf die Übereinstimmung oder Verschiedenheit derselben aufmerksam zu machen. . . So wünsche ich, daß mein Neues Lat. Lesebuch auch seine Stelle neben den übrigen alten und neuen finden und sowol beim Unterrichte selbst, als auch bei der häuslichen Lektüre den fortschreitenden Schüler in die Sprache der Römer und in die Kenntnis des klassischen Altertums einfüren möge".

Das Buch enthält in I Abt. S. 1—21 Einzelsätze aus den Schriftstellern gezogen, um „den Satz in seiner einfachen Form, seine Verbindung und Erweiterung zur Periode" zu zeigen. Der höhere Standpunkt zeigt sich gleich in dem ersten Satze: Omnes ducimur et trahimur ad cognitionis et scientiae cupiditatem. Auch Participialconstructionen. II Abt. Erzälungen aus Schriftstellern. S. 22—58. III Abt. S. 59—340 Alte Geschichte. Dahinter: „Als eine willkommene Beigabe habe ich eine Anzal Übungssätze (d. h. deutsche) hinzugefügt, die mir mein Freund Joh. von Gruber mitgeteilt hat, welche genau nach I Abteilung eingerichtet und größtenteils aus den darin vorkommenden Wörtern geformt sind". Dieser „Anhang" umfasst 14 Seiten. Das ist also das Maß, das Bonnell und v. Gruber damals auf dieser Stufe neben dem Lesebuche als Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen verlangten; es ist „Beigabe, Anhang". Zur Einübung der Formenlere sind deutsche Sätze neben diesem Lerbuche ebenso wenig da, wie bei Gedike und Jacobs.

Wir wollen ein noch stärkeres Urteil über die Unzweckmäßigkeit zu früher Exercitia anfüren. Anton Richter sagte 1835 im 3 Supplementbande zu Jahns Jarb. S. 135 folgendes: „Auf jenem sächsischen Gymnasium (das ich 1790 besuchte) war es nicht üblich in den unteren und mittleren Klassen, aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen zu lassen. Erst in Secunda, also nachdem schon

merere Classiker gelesen worden waren, wurde damit der Anfang gemacht, und diese Aufgaben bestanden vorerst nur in Imitationen. Der alte erwürdige Rector äußerte einmal: „Wir würden nicht so viel schlechtes Latein zu hören und zu sehen bekommen in Disputationen und Dissertationen, wenn die jungen Leute auf Schulen nicht schon in Quarta und Tertia, oder wol gar schon in Sexta und Quinta ihre lateinische Specimina elaboriren müssten". . . . Dem ersten Anscheine nach sollte man glauben, daß die Lerbücher, welche abstrakte Regeln mit Lesestücken (d. h. auf die Regeln berechneten Sätzen) abwechseln, die vorzüglichste Art sei, und doch findet gerade der umgekerte Fall statt, plan- und zweckmäßiger sind die, welche bloßen Lesestoff enthalten".

Aber die schwache Seite der Lesebuchmethode, daß sie nur von recht tüchtigen Lerern zu erfolgreicher Ausfürung gebracht werden kann, fürte auch ihre Anhänger dahin, ihr gleichsam eine Stütze in einem Übungsbuche zur Seite zu stellen. So schon in Hannover Speccius neben Gedike S. 224. An Fr. Jacobs schloss sich an Fr. W. Döring; nachdem jenes „Elementarbuch" 1808 erschienen war, beteiligte sich dieser an der Bearbeitung der folgenden (lateinischen) Teile. Er hatte jedoch schon 1804 herausgegeben „Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische", deren Materialien freilich „unser würdiger Herr Professor Chr. Ferd. Schulze teils gesammelt, teils ausgearbeitet" hatte, wärend der Herr Kirchen- und Schulrat und Director des Gymnasiums zu Gotha „die lateinische Phraseologie sowol aus den Schriftstellern des goldenen Zeitalters überhaupt, als auch namentlich aus den Quellen, woraus die Erzälungen entlent worden sind, schöpfte". Dieser fügte 1805 auch einen Aufsatz „Über das Studium der lateinischen Sprache" hinzu. Darin heißt es: Die gefällige Meinung derer, welche geglaubt haben, man könne den jungen Leuten die grammatischen Regeln, one sie mit Auswendiglernen zu martern, ex usu et legendo beibringen, sei durch die Erfarung hinlänglich widerlegt worden Um die Geschicklichkeit lateinisch zu schreiben auf Schulen zu erlangen, solle ein gründlicher Unterricht in der lateinischen Grammatik vorausgehn. „Auch für diesen haben unsre Vorfaren besser, als es jetzt zu geschehen pflegt, gesorgt. Man machte die jungen Leute nicht nur

mit der Grammatik bekannt (vgl. Jacobs „sogleich lesen, wenn sie sich die Formen der regelmäßigen Zeitwörter bekannt gemacht haben"), sondern ließ sie auch die grammatischen Regeln auf eine Art, wie man sie nicht leicht wieder vergessen kann, auswendig lernen". So sei er in seiner Jugend unterrichtet, und er habe die beim ersten Unterricht auswendig gelernten Regeln nie wieder vergessen. Er bleibe bei dem alten Glauben, daß, wer in der Jugend nicht in der Grammatik gehörig befestigt werde, nie, wenn er auch viel lateinisch lese, und selbst den Cicero auswendig könnte, mit grammatischer Sicherheit lateinisch schreiben werde. So müssten z. B. die Regeln de generibus mit allen ihren Ausnamen auswendig gelernt werden. „Wie oft trifft es, daß zwar junge Leute einen lateinischen Schriftsteller verstehen (!) und ihn wol auch mit einer gewissen Fertigkeit übersetzen können (!), aber, sobald sie die Worte grammatisch erklären sollen, keine Regel der Grammatik richtig anzugeben wissen". (Das ist also die Hauptsache!) Die Übung aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen müsse frühzeitig mit dem Lesen der lat. Schriftsteller (also doch nicht früher!) genau verbunden werden; es sei auf diese Übung weit mer Zeit, als es gewönlich geschehe, zu wenden; zu dem wöchentlichen Scriptum müsse Privatübung hinzukommen; der Schüler müsse beinahe täglich etwas Latein schreiben, er müsse zu Reinheit und Ächtheit der Latinität angeleitet, der Stil nach einem der besten Muster gebildet werden. Die Verfertigung lateinischer Verse sei von recht wesentlichem Einfluss auf die Ausbildung eines guten Stils.

In dem methodischen Principe stimmen also Jacobs und Döring nicht ganz überein, aber Jacobs mochte sich die Verbindung gefallen lassen, da Döring ja die Benutzung seines Lesebuches billigte, und vielleicht noch mer, weil er seinen vor allen Dingen hochgehaltenen Grundsatz für die Wal des Inhalts des Unterrichts, Einfürung in das Altertum, ser ernstlich verfolgte. Dörings Anleitung enthält für den ersten Cursus „Erzälungen aus der römischen Geschichte in chronologischer Ordnung von Romulus bis zum Ende des ersten punischen Krieges", für den zweiten „vom Anfange des zweiten punischen Krieges bis zum Tode des Augustus"; für den dritten „Kurzer Abriss der römischen Geschichte von der Erbauung der

Stadt bis zum Untergange des abendländischen Kaisertums". Dieser dritte Cursus „verbindet die Erzälungen des 1. und 2. in ein Ganzes und ist in einem höheren Stile ausgearbeitet worden". Die Schüler sollten also auch mit diesen Exercitien nach einer abgestuften chronologischen Ordnung in das römische Altertum eingefürt werden. Döring hatte ursprünglich die Meinung, schriftliche Übungen überhaupt erst nach den nötigen mündlichen Vorbereitungen mit dem „ersten Cursus" beginnen zu lassen; aber Prof. Schulze hatte schon 1801 „Vorübungen" drucken lassen, „die der Knabe, sobald er anfängt aus dem Lateinischen zu übersetzen" (also nach Erlernung der Formenlere) durchmachen solle. Er sagt in der Vorrede: „Diese Vorübungen haben den Zweck, Anfänger, die mit dem Decliniren und Conjugiren aufs Reine (womit wol nur etwas mer, als das „bekannt" von Jacobs gemeint ist) und schon mit den ersten Regeln der Syntaxis (mit den ersten von Jacobs' „Übungen in einzelnen Sätzen" S. 3 ff.) bekannt sind, darin weiter zu füren und sie zu gewönen, diese Regeln anzuwenden". Dieses „anwenden" ist nun allerdings von der Übersetzung aus dem Deutschen gemeint, aber wenn er hinzusetzt: „Halbjärlich gehe ich diese — 140 Seiten langen, jedoch einschließlich der zwischengedruckten Regeln und für zwei Halbjare wechselnden Übungsabsätze — Vorübungen mit meinen Schülern durch", so sieht man, daß das in der Regel nur mündlich geschehen konnte. So entsprechen also Schulzes Vorübungen ihrer methodischen Anlage nach der „Praxis" des Speccius; sie setzen eine voraufgegangene Durchlernung der Formenlere voraus. Gleich in den ersten Stücken kommen Substantiva nach allen 5 Declinationen und zu den Geschlechtsregeln vor, bald auch Verbalformen aller vier Conjugationen; der leitende Faden aber ist die Reihenfolge der syntaktischen Regeln in Jacobs Vorkursus. Das Buch bietet also zu den ersten 18 Seiten von Jacobs Elementarbuche eine entsprechende Zusammenstellung von deutschen Sätzen unter abgedruckten Regeln, die Jacobs nur bezeichnet, um dem Lerer die deutschen Sätze, die er zu der mündlichen Übung bedarf, an die Hand zu geben und dem Schüler zur Beschleunigung der Übersetzungen gedruckt vorgelegt zu werden; wenn gelegentlich auch ein schriftliches Exercitium namentlich als Probearbeit oder „pro loco" daraus gemacht werden mochte. So schloss es sich also der Lese-

buchmethode ganz an und suchte nur die auch mit dieser verbundene und verlangte mündliche grammatische Übung zu fördern oder zu sichern.

Die Anleitung Dörings hat eine große und lange Verbreitung gehabt, gewiss hauptsächlich wegen dieser Förderung und Sicherung der grammatischen Seite des Unterrichts, aber doch ebensowol wegen ihres Inhalts, welcher der „Einfürung in das Altertum" diente. Dieser Gedanke der Verbindung der beiden Seiten des Unterrichts wurde auch von anderen verfolgt; so von R. W. Fritzsche in einem Deutsch-lateinischen Übersetzungsbuche, 1. Teil. Erstes Regel- und Übungsbuch. 2. T. Geschichte Roms bis auf Octavian. „Zum Übersetzen ins Lateinische, so wie zur Benutzung in den geschichtlichen Lerstunden". Er will „Gedankeninhalt". Daneben Eutrop oder Jacobs Lesebuch. Am weitesten ging in dieser Richtung Fr. K. Kraft, der 1815 eine „Geschichte von Altgriechenland" herausgab, die als geschichtliches „Handbuch für Gymnasien" und „zugleich als Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische" dienen sollte. Das Buch fand einen „unerwartet schnellen Absatz" und wurde „im Würtembergischen nachgedruckt". Im Jare 1831 erschien in der nämlichen Anlage, aber nun mit Voraussetzung des Titels „Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische" ein Übungsbuch für die mittleren und oberen Klassen „enthaltend die Geschichte des römischen Staates bis auf den Untergang der Republik", woran sich 1832 ein Zweiter Cursus „bis zum Untergange des weströmischen Kaisertums" schloss. Diese Bücher scheinen aber bald darauf eingegangen zu sein. Dagegen fand ein anderes seinem Inhalte nach gleicher Art von Aug. Grotefend „Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die mittleren Gymnasialklassen" 1835 noch einige Verbreitung.

Diese methodische Richtung, die nicht etwa nur durch einzelne aus dem Altertume herausgegriffene und nach grammatischen Rücksichten durch einander geworfene Stücke, sondern durch eine chronologisch fortlaufende Darstellung der alten Geschichten, auch die Übersetzungen aus dem Deutschen zu einer geordneten Einfürung in das Altertum benutzen wollten, ist nicht dauernd aufgekommen. Sie konnte nicht so an die Kette der Grammatik

gelegt werden, wie man wünschte, nicht der Reihe der fünf Declinationen und vier Conjugationen und der der Syntax in Congruenz, Casuslere, Conjunctionen u. s. w. folgen und immer berechnet den Stufen der grammatischen Lernpensen zu Diensten sein. Daher blieb man lieber auf der den neueren Wünschen mer entsprechend bearbeiteten Speccianischen Ban, wie wir sie in der „Praktischen Anleitung" von Werner S. 248 ff. kennen gelernt haben.

Diesem ganz änlich ist „Neue praktische Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, eine Sammlung progressiver auf stete Wiederholung berechneter Beispiele, als Hülfsbuch beim ersten Unterrichte in der lateinischen Sprache" von Chr. C. A. Gröbel. Halle 1813. Die Titel beider Bücher deuten an, daß sie erst den rechten „praktischen" Weg einschlagen, vermutlich im Gegensatze zu dem unpraktischen der Lesebuchmethodiker. Das 325 Seiten lange Buch Gröbels (jedoch mit Einschluſs der den Übungsabsätzen vorgedruckten syntactischen Regeln, denn es folgt auch noch dem Plane des Speccius) enthält bis zum Ende nur Einzelsätze. Aber Gröbel bringt das von dem „Angehenden Lateiner" (oben S. 253 f.) begonnene methodische Element, das freilich von jeher schon insofern beachtet war, als es sich vielfach von selbst ergibt, zu consequenterer und absichtlich gesteigerter Geltung, nämlich die „progressive, auf stete Wiederholung berechnete" Anfüllung der Einzelsätze mit Anwendungen der voraufgegangenen Regeln, worin man nun hauptsächlich das Aufsteigen von dem Leichteren zum Schwereren erkennen will. Diese geregelte Progression wird seitdem in den Übungsbüchern eifrig betrieben, und das Gesuchte und Gespreizte, das dadurch oft in den Text kommt, nach dem Motto Gröbels Repetitio mater est studiorum bereitwillig übersehen oder entschuldigt. Gröbels Prakt. Anleitung ist bis 1874 in 20 Auflagen erschienen.

Die zu einem so großen Umfange angeschwollenen Bearbeitungen der Praxis des Speccius von Werner und Gröbel, daneben auch Dörings „Anleitung" stellen uns den Abschluſs einer Entwicklung dar, die in gerader Linie von der abgesonderten Grammatikstunde des Nürnberger (S. 10) und des Kursächsischen Lerplans (S. 26) ausgeht. Das frühere wörtliche Auswendiglernen des Doctrinale Alexandri wurde auf die Grammatik

von Melanchthon übertragen, wozu allerdings wol 6 wöchentliche Stunden nötig waren. Neander sucht diese Gedächtnismarter zu mindern durch seine kurzen Compendien, schaffte auch mer Raum dazu, indem er die Lectüre aus den unteren Klassen beseitigte und die bis dahin mit dieser verknüpften Übungen an den Grammatikunterricht anschloss, so daß der Lerer die Exempel, locutiones, formulas, phrases aus sich selbst beibringen sollte (S. 36). Die Schwierigkeit dieser dem Lerer gestellten Aufgabe und die Klagen über die Gedächtnismarter veranlassten die Hülfsbücher von Rhenius und Speccius, neben denen man die Lectüre um so mer glaubte aufgeben zu können, als sie genügenden Unterrichtsstoff darboten. Es schloss sich aber noch ein anderer bedenklicher Schritt daran. Speccius wollte nur dem Lerer seinen mündlichen Unterricht erleichtern und durch häufige Wiederholungen seines mäßigen Stoffes die grammatischen Kenntnisse befestigen. Aber das gedruckte Übungsbuch verfürte zu früheren „Elaborationen schriftlicher Exercitia", wodurch es erklärlich wird, daß einer „bei zwei Jaren in einer Klasse saß und kaum den zweiten Teil durchbrachte". oben S. 143. Eine solche Folge hatte der Verfasser des Gründlichen Bedenken schon 1693 vorausgesehen und scharfsinnig den Grund des kommenden Übels erkannt, nämlich die Absicht das Latein „mit dem Teutschen anfassen und anhäkeln", den Unterricht nicht als eine „Anweisung ad legendum scriptorem" behandeln, sondern „dem teutschen tironi so bald etwas lateinisch zu componiren geben" zu wollen. Aber dieser Weg wurde fortgesetzt. Muzell 1712 wollte dem Schüler erst „die ganze Latinität" mit seinen Exercitien beibringen, damit ihm hinterher „in den Autoren wenig Unbekanntes vorkomme", er daraus auch mer „nötige und nützliche Wörter, phrases et elegantias erlerne", als er in den alten Schriftstellern zu lesen vermöge (S. 153). Muzell nimmt auch die Erfindung des Speccius zu Hülfe. Die Hallische Methode will dann grundsätzlich „bloßen Sprachunterricht" haben. Die Neuhumanisten wollen zu ausgedehnter Lectüre der Alten und zu einer frühen und schnellen Anweisung ad legendum auctorem zurückkeren. Aber sie erreichen ihre Absicht dauernd nur in den oberen Klassen; auch in den unteren das Lesebuch zum alleinigen oder doch hauptsächlichsten Schulbuche neben der Grammatik zu machen, gelingt nicht recht.

Speccius hält sich daneben und wird in seinen an die Bröbersche Grammatik sich anschließenden Bearbeitungen das herrschende Lerbuch. So trug das Princip, den Unterricht vorzugsweise als eine „Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische“ zu gestalten über das entgegengesetzte „eine Anweisung ad legendum scriptorem“ zu geben den Sieg davon — und behielt ihn auch, wie wir in dem Folgenden sehen werden, troz neuer Angriffe. Wenn man sich nun vergegenwärtigt, wie Döring unter großem Beifall sich über die schriftlichen Übungen aussprach (S. 272) und dessen, immer noch neben dem Lesebuche von Jacobs und inhaltlich zusammenhängenden Texte gestellte, Anforderungen auf Werners und Gröbels dicke Bücher von vorn bis hinten voll von Formeln, Einzelsätzen wüst durcheinandergewürfelten, unfassbaren Inhalts überträgt, so muss man der Voraussicht des Gründlichen Bedenkens, daß aus jenem Anfassen und Anhäkeln mit dem Deutschen, d. h. aus dem überwiegenden Betriebe des Componirens ein neues tormentum ingeniorum entstehn werde, wol zustimmen.

Wir haben hier, wie auch vorher zuweilen, in der Zeit vorgegriffen, um zu zeigen, in welcher Weise sich eine Richtung der Methodik weiter entwickelt hat. Die Geschichte der Unterrichtsmethodik läuft in der Wirklichkeit ihres Bestandes so, daß neben den neuen Methoden, die Aufsehen erregen und auch ein gewisses Gebiet gewinnen, das Frühere noch Bestand behält, und zwar gewönlich in größerer Ausdenung, als die Neuerung findet. So werden wir unten sehen, daß im Anfange unsers Jarhunderts die althumanistische grammatische Methode sogar noch als „die gewönliche“ bezeichnet wird, neben der die Lesebuchmethode von Gedike und Jacobs als eine zweite Art steht. Ebenso pflegen neue Methoden, die zu einer gewissen Zeit allgemeinere Geltung gewinnen, schon in früheren Anfängen und Versuchen sich bemerklich zu machen. So ist S. 254 darauf hingewiesen, daß sich in dem Hallischen Angehenden Lateiner ein Ansatz zu der Unterrichtsweise findet, welche in neuerer Zeit die allgemein herrschende geworden ist. Noch auffälliger ist es, daß die leitenden Principien des modernen, seit den dreißiger Jaren zu allgemeiner Herrschaft kommenden Betriebes des latein. Elementar-

unterrichts schon 1812 proklamirt wurden. In diesem Jare erschienen in Stuttgart von Jer. Fr. Reuß „Beiträge zur Methodologie des lateinischen Elementarunterrichts". Er sagt: „Die natürliche — (? vgl. S. 253 den nämlichen Misbrauch dieses Ausdrucks bei dem Hallischen Angeh. Lateiner) — Grundlage ist, wenn man den Knaben zu allererst Nomen und Verbum recht kennen und gebrauchen lert. Dazu sind die gewönlichen Elementarbücher nicht ganz zweckmäßig eingerichtet. So lang der Knabe dieser zwei Redeteile in der Anwendung nicht mächtig ist, kann er nicht glücklich, nicht gründlich fortschreiten. Die Declinations- und Conjugations-Paradigmen nach einander durchmemoriren zu lassen one zugleich Anwendung (s. oben S. 264.) jedes einzelnen memorandi und memorati in der Ex- und Composition zu machen, ist gegen die wesentlichsten Grundsätze der Didaktik. Man gehe in dem ersten Cursus Schritt für Schritt, neme eine Declination und ein Tempus um das andere und verweile unter allen möglichen Übungen so lange bei Einem dieser Grammatikalien, bis der Knabe desselben ganz mächtig ist. (Vgl. das Hallische „fertig" S. 185 und das neuere „schlagfertig".) Zu diesen Übungen gehört außer dem Memoriren des Paradigma und Flectiren änlicher Wörter eine solche Exposition und Composition, in welcher Alles auf Übung des vorliegenden Grammatikale angelegt ist, in Sätzen, welche der Stufe des Knaben nach Form und Materie angemessen sind, und aus denen immer in die andere Sprache wörtlich und zugleich sprachgemäß übersetzt werden kann. Die Syntax ist nach dieser Ansicht nicht mer, was sie bisher (nach Speccius) in den meisten Schulen war, die Königin der Latinität, welcher Lerer und Lerlinge zu huldigen eilen und die meiste Zeit und Kraft opfern. Die Declinations- und Conjugationspraxis und die damit verbundenen Übungen im Ex- und Componiren bleibt geraume Zeit und so lange der herrschende und einzige Gegenstand des Elementarunterrichts, bis alle Declinationen und Tempora ganz eingeübt und zugleich ein hinlänglicher Fond von Wörterkenntnis gesammelt ist, bis der Elementarschüler Sätze, in welchen beide Sprachen mit einander übereinstimmen, aus der einen in die andere zu übersetzen durch kein Objekt des Declinirens und Conjugirens gehindert ist. Mag auch dieser Cursus zwei Jare

kosten, so gehts im zweiten Cursus um so schneller". Betreffs der Exposition verlangt **Reuß** S. 45 „daß in jeder **Lectüre** (s. unten) der Aufmerksamkeit nur Ein neuer (grammatischer) Hauptgegenstand vorgelegt werde, aber in verschiedener Einkleidung. Über jedes Grammatikale, das ex professo geübt, nicht dem Lernen ex usu überlassen wird, müssen in Exposition und Composition merere Beispiele in Sätzen zusammengestellt werden". Jedoch gesteht er zu, daß, wenn diese interessant und passend sein sollten, schon in den Sätzen der Declinationspraxis Verbalformen, auch in den vorderen Syntaxcursus Einzelnes aus dem späteren aufgenommen werden müsse. Aber es sei nicht methodisch, diese Formen, wie es bei den bisherigen Expositionsbüchern die Lerer gewönlich getan hätten, zu erklären; diesem großen und bisher beinahe allgemein üblichen Übelstande abzuhelfen, gebe es kein besseres Mittel, als hinter einen jeden solchen Redeteil die deutsche Übersetzung in Parenthese oder in eine Note zu setzen. (Über diese Besonderheit wird später gesprochen werden.) Nur der Indicat. von esse sei in die Declination einzuschalten.

Alsdann spricht Reuß auch bestimmt aus, daß „mit der lateinischen Declinations- und Conjugationspraxis auch die **deutsche** verbunden, mit der lateinischen Orthographie (?), Construction und Wortfügung auch die deutsche gelernt werden müsse, an welche man die Grammatikalien der fremden Sprache hält und knüpft. Dazu brauche man keine eigene Sprachlere, wenn die lateinische zugleich die Paradigmata und Anomala enthalte.

Wir wollen diesen letzten Satz zuerst in Betracht ziehen, da es von der größten Bedeutung ist, in welches Verhältnis der deutsche Unterricht zu dem lateinischen gesetzt wird. Reuß befindet sich ganz in Übereinstimmung mit Preußischen Min. Verfügungen von 1843 und 1862, in denen es heißt: „Der lateinische Unterricht bietet am natürlichsten Gelegenheit dar, dem Knaben an dieser ihm fremden Sprache grammatische Formen und Verhältnisse anschauen und auffassen zu lassen. . . Der deutsche grammatische Unterricht wird in den unteren Cl. am zweckmäßigsten mit dem lateinischen verbunden. . . Einer besonderen deutschen Grammatik bedarf es bei sonst zweckmäßiger Behandlung der lateinischen nicht". Diese Verfügungen wiesen die eindringende „ganz zweckwidrige Weise des Unterrichts

nach der sog. Sprachdenklere" (Ferd. Beckers) zurück. Aber schon die Verordnung v. 24 Oct. 1837 bestimmte, daß der lateinische und deutsche Unterricht in VI und V in der Regel Einem Lerer zu übertragen sei, in der Absicht, auf eine bekannte Anregung Jacob Grimms den deutschen Unterricht von der Grammatik nach Adelung-Heyse zu befreien.

Überblicken wir, wie in älterer Zeit das Deutsche in den Lateinschulen gestanden hat. Im 16. Jarhundert ist, abgesehen von dem Lesen, von einem Unterrichte im Deutschen nicht die Rede; das kannte ja jedermann und niemand hinderte ihn, es in seiner Mundart zu sprechen und zu schreiben. Auch im Schulunterrichte wie in der Predigt wurde die Mundart gebraucht, Schulordnungen sind darin geschrieben. Ein ser verbreitetes Schulbuch mit niederdeutscher Mundart war im Anfange des 16. Jarh. die Pappa puerorum des Murmellius, die „in mer als 30 Auflagen" gedruckt ist. Sie beginnt mit Salve! Wes gegroet! Die Übersetzung hält das deutsche Idiom fest, z. B. Gratias tibi ago. Ick dancke dy. Hic homo virtuti nuntium remisit. Dies mynsche heft die doechte versaket. Erst die Ausbildung und weitere Verbreitung der hochdeutschen Gemeinsprache machte deutschen Unterricht notwendig. Da erkannte man aber wol auch, daß die Schwierigkeiten des lateinischen Unterrichts dadurch gesteigert würden, daß die Schüler die grammatischen Begriffe an den Formen der fremden Sprache lernen sollten. Daher heißt es in der Landgräflich Hessischen S. O. von 1618 „Man soll zur lateinischen Sprache nicht schreiten, man habe dann unsere angeborene deutsche Sprache zuvorderst nach Notdurft und genugsam gelernt, zu welchem Ende für die angehende Jugend eine deutsche Grammatik kurz begriffen ist, welche gleichsam eine Vorbereitung zu anderen höheren Sprachen sein soll". In der Weimarschen Sch. O. von 1619 „daß man (wo sonderlich feine Jugend vorhanden, die zum studiren tüchtig) auch die deutsche Grammatik fürneme und dadurch eine gute Bereitung zur lateinischen Grammatik mache". s. oben S. 47.

Freilich hatte man keine besonderen Unterrichtsstunden für das Deutsche, so daß jene „Vorbereitung" zu Anfang des Lateinischen in dessen Stunden geschafft werden musste. (So dachte auch wol noch Wolf bei seinem Lerplane oben S. 260.) Daher findet sich

in lateinischen Lerbüchern, wie z. B. in dem S. 251 erwänten Halischen eine kurze Zusammenstellung der Leren vom einfachen Satze im Deutschen. Die Folge davon wird gewesen sein, daß diese Übersicht kurz abgemacht und die „Notiones“ doch den Schülern in Verbindung mit dem Lateinischen beizubringen gesucht wurden. Schütz bietet zwar ein Lerbuch für besonderen Unterricht im Deutschen, aber mit anderen Tendenzen, das Grammatische ist noch mit dem gleichzeitigen Lateinischen verbunden. s. S. 176. Dagegen erhält in dem Lerplane Heynes von 1798 das Deutsche die Stellung eines besonderen Lerfaches schon in dem „gemeinnützigen“ Unterbaue. Die unterste Klasse (VI) hat nur „Religion und Moral“, die fünfte aber als ein Hauptfach „Deutschen Lese-, Schreib- und Sprachunterricht“, ihre dritte Abteilung wird „die grammatische deutsche Klasse“ genannt mit der Aufgabe: „Lesen mit grammatischem Unterricht in der Muttersprache mit Ausarbeitung einzelner kurzer Sätze aufgegebener und vorgesagter Gedanken, welche nachher jeder auf der Stelle zu Papier für sich zu bringen sucht, andere zu Hause mit nachmaliger Vorzeigung“. In einem Nachtrage setzt Heyne hinzu: „auch als Grund und Erleichterung der lateinischen Sprache“. Auch der vierten Klasse wird noch „Deutsche Grammatik“ angesetzt, und erst danach heißt es: „Die dritte Klasse sind solche, die anfangen Latein zu lernen“, an dem sich jedoch Schüler der 4. Klasse beteiligen können.

Das Voraufgehn der deutschen Grammatik billigten und wünschten die Lesebuchmethodiker erklärlicher Weise deshalb ser, weil sie die vorläufige Durchlernung der latein. Formenlere möglichst beschleunigen wollten. Dazu mussten die Schüler mit den grammatischen „Notiones“ schon geläufig bekannt sein, — ein ser verständiger Gedanke! Aber er stieß bei den Grammatikern alter Schule auf Widerspruch. Schon 1789 hatte ein anonymer Herausgeber von „Materialien zum Übersetzen in die lateinische Sprache“ Stuttgart, in der Vorrede gesagt, das frühe Exercitienmachen in den unteren Klassen würde unterlassen werden können, „wenn die Vorschläge des berümten Herrn Gedike ausgefürt werden könnten, oder wenn die lateinische Sprache nicht zugleich mit der Muttersprache gelert werden müsste“.

Dieses ist nun die erklärte Absicht von Reuß, die er in

Verbindung mit den in seiner Methodologie über die erforderliche Anlage eines lateinischen Elementarbuchs geäußerten Grundsätzen in einem solchen gleichzeitig praktisch ausgefürt hat. Der Titel ist: Lateinisch-deutsche Elementarübungen für das Knabenalter. Erster Cursus, Übung der Declinationen und Conjugationen und der zu ihrer Anwendung gehörigen Grundregeln. Stuttgart und Tübingen 1811. (2. Aufl. 1814, — 3. Aufl. 1823. So ein Exemplar, das ich besitze; die Angabe 1830 bei Englmann scheint ein Irrtum zu sein, obgleich die Verlagsbuchhandlung auf Anfrage sie bestätigte.) Zweiter Cursus (mit dem Zusatze „Für die Königl. Württembergischen Schulen“) enthaltend syntaktische Übungen. 1812. 2. Aufl. 1820. Ich meine, nach den oben angegebenen Principien müsste man ein Buch erwarten, das unseren neueren Übungsbüchern gleich oder wenigstens ser änlich wäre. Und doch wird ein Bild davon etwas ganz anderes zeigen! Wiederum ein Beweis, wie unsicher ist, was Methodiker mit dem meinen, was sie sagen, wenn man nicht die praktische Ausfürung daneben hat.

Cursus I. § 1. Decl. I. gen. fem. in beiden Sprachen; die, 5. (d. h. „die fünfte deutsche Declination nach der Wißmayerschen Einteilung“, weil „sie die leichteste ist“.) Columba timida die furchtsame Taube. Columba die Taube (Substantivum), timidus, timida, timidum furchtsam (Adjectivum). So 7 Beispiele. — Singularis. Wer (unter den genannten) ist furchtsam? die Taube, columb-ă (Nominativus). Wer ist beschwerlich? die Fliege, musc-ă. . . Wessen Natur ist furchtsam? der Taube, columb-ae (Genitivus). Wessen Geschmack ist ser gut? der reifen Traube, uv-ae matur-ae. . . Wem gibt der Mensch gern Futter? der Taube, columb-ae; der Henne, gallin-ae (Dativus). Wem gibst du einen Schlag, wenn sie dir zu nahe kommt? der beschwerlichen Fliege (Mücke), musc-ae molest-ae. . . Wen füttern wir gern? die Taube und die Henne, columb-am et gallin-am. (Accusativus). Wen (was) riecht jedermann gern? die wolriechende Rose, rŏs-am odōr-am. . . O Taube (o columb-ă Vocativus). . . Von wem wird der Mensch oft geplagt? Von der Fliege, a musc-ā (Ablativus). . . Mit was (mit welcher Blume) schmückt sich der Mensch oft? Mit der Rose, ros-ā. Durch was wird der Unwissenheit des Knaben und des Mädchens abgeholfen?

Durch die Schule, schol-ā. Durch was ist schon mancher Knabe ein geschickter und vorzüglicher Mann geworden? Durch die lateinische Schule, schol-ā latin-ā. — Pluralis mit eben solchen die Schüler unterhaltenden Fragen. — § 2. Dieselben Substantiva mit andern Adjectiven. Dann: Pennae columb*ae* (*-arum*) sunt (sind) mund*ae*. Hordeum (Gerste) dătur (wird gegeben) columb*ae* (*-is*). Accipiter (der Habicht) insidiatur (stellt nach) columb*ae* (*-is*). Juvat (es ist angenehm) cibare (zu füttern) columb*am* (*-as*) et gallin*am* (*-as*). Strepitus (das Geräusch) terret (schreckt) columb*as*. O columb*ae*, quam (wie) mund*ae* estis (ihr seid). Pulli (die Jungen) nutriuntur (werden genärt) a columb*ā* (*-is*). Pabulum (das Futter) gallin*ārum* est (ist) hordeum. Gallin*ae* pariunt (legen) saepe (oft) ova (Eier). Amo (ich liebe) gallin*as* pull*as*. Damus (wir geben) quotidie (täglich) pabulum gallin*is*. Tandem (endlich) mactamus (wir schlachten) gallin*as* et columb*as*. Nam (denn) vescimur (wir werden gespeiset) libenter (gern) gallin*is* et columb*is*. . . Musc*ae* sunt nobis (uns) invis*ae*; cur (warum) non (nicht) sunt invisae ran*is*? Quis (wer) non ămat (liebt nicht) fab*as* coct*as*? . . . Quis alitur (närt sich) uv*is*? Vinĭtor (der Winzer). Quomodo (wie) alitur (närt er sich) uv*is*? So 24 Sätze; penna, rana, invīs-us, coct-us, a, um u. a. werden in einem kleinen Vocabelverzeichnisse angegeben. (Dieses verlängert sich unter den folgenden Stücken.) — § 3. Decl. I im Lat. fem., im Deutschen masc. Der, nach 1. Decl. Wessen Geschmack ist Kindern angenem? placent*ae* (*-arum*). Wem sind aber die Ärzte nicht hold? placent*ae* (*-is*). Warum nicht? weil der Magen leicht verdorben wird durch was (wodurch) placent*ā* (*-is*). Wer ist also gut für den Gaumen, nicht gut für den Magen? placent*ă*. So zwei Absätze über crumena plena u. pluvia larga. Dann: Placentae non sunt (sind) aeque (ebenso) salubres (gesund) ac (als) panis (das Brot). Apponimus (wir stellen auf) saepe (oft) placentam (-as) convīvis. Nolim (ich möchte nicht) ali (genärt werden) placentis. u. s. w. § 4. Decl. I im Lat. fem., im Deutschen nach 2. Decl. (Adject. nach Wißmayer 1, 8.) in derselben Weise über ciconia alba, mensa rotunda u. s. w. 1½ Seite. — § 5. im Lat. fem., im Deutschen masc. und neutr. Aquĭla alāta, silva umbrōsa, herba odōra. Das Kraut. *) Solche

deutsche Neutra müssen hier geübt werden. — § 6 im Lat. fem. im Deutschen masc. Der nach 4. Decl. — § 7. fem. . . neutr. das nach 1. 2. 3. 4. Decl. § 8. pluralia tantum. § 9. auf as, es, e. § 10. Decl. II. us masc. (der). § 11. us, masc. (die). §. 12. us, masc. (das). § 13. Feminina auf us „einer späteren Übung aufzusparen". § 14. abus. Subst. auf ius, eus, eum. § 15. auf er, ir, masc. auf ur. — § 16. Subst. a, masc. cum Adj. Decl. II. Incola u. s. w. Agricolas laboriosos nemo (Niemand) contemnat (soll verachten). § 17. Esse u. Fuisse. Maximae sunt (h. ist) certissimaeque divitiae contentum (zufrieden) suis rebus (mit seinem Vermögen, mit seiner Habe) esse. . . Neminem (Niemand) poenitet (es reut) in societate (in der Gesellschaft) bonorum fuisse. — § 18. Decl. II. um neutr. das . . . um, neut. der . . . um, neut. die . . . § 19. loci u. loca aufzsp. § 20. Es etc. Imp. von Sum. *Es* sedulus, o puer. *Este* seduli, o pueri. . . Nec (weder) timidus *esto* nec (noch) temerarius! Qui (wer) Deum habere (haben) vult (will) propitium, is (der) *esto* candidus et ingenuus. *Estote*, ait (sagt) Christus, callidi ut (wie) serpentes (die Schlangen) et sinceri ut columbae. Coemeteria extra (außerhalb) urbem (der Stadt) *sunto*. — § 21. Decl. III. Allgemeine Geschlechtsregeln. Lateinische Sätze mit Hercules, pater, pictor, corpus, mens, sermo, sapiens, nobilis; Genit. und Geschlecht bei jedem angegeben. § 22. Ebenso mit vulpes, animal, genus, canis, vestis, mons, sol, fames. § 23. Gradatio Adjectivi. Equus est altus, camelus altior, Elephantus altissimus. u. s. w. § 24. Comp. mit ausgelassenem quam. § 25. Superl. allein und cum Genit. im Deutschen unter. § 26. Decl. III. o, ōnis. masc. Ausn. Verbalia auf io. § 27. Sum etc. Praes. Ind.

Quam *es*, Mai, blandus, . . suavis et amandus.
Campi *sunt* virentes, . . arbores florentes.
Laetae *estis*, oves, . . laetae *estis* boves
in pratorum flore, ac aurae lepore.
Quis non Majum laudet, quis non mecum gaudet?
Ego, qui *sum* juvenis, ter quater *sum* hilaris.
Nunc post scholam *sumus* sub dio; nunc humus
est ad ludum data. O pars anni grata.

Dann §§ 28—47 die dritte Declination nach den Nominativendungen in Übungsstücken gesondert, auch das Unregelmäßige, darunter Comparatio irregularis, Fut. Ero, Conj. sim. §§ 48—53 vierte und fünfte Decl. §§ 54 f. Numeralia. § 56—61 Präpositionen c. Acc. — Von § 62 an „Praxis Conjugationis". Zuerst die Infinitive der vier Conjj. § 63. Praepositiones c. Ablat. § 64. Imperative der vier C. § 65. Fortsetzung von 63. § 66—73 Praesentia Act. u. Pass. der 4 C. § 74. Gemischte Beispiele und „Descriptiones". Praeceptor: Agite, discipuli, describite aliquas res, quas in conclavibus nostris videtis. Tu, Alberte, describe nobis mensam patris tui. A. Pater meus habet mensas plures. Maxima est quadrata, lignea, nucea, habet quatuor pedes, mundatur saepe, et, antequam prandemus aut coenamus, mappa sternitur. Pr. Tu, Christophore, describe sellam meam. C. Sella tua etc. . . Tu, Daniel, describito nobis hanc fenestram. D. Haec fenestra constat ligno, vitro et ferro etc. . . Tu, Eugeni, fac nobis januae descriptionem. . . § 75. Praepos. c. Accus. et Ablat. Beispiele, dann Descriptiones. Pr. Nonne iterum describere vultis quaedam in conclavibus nostris conspicua? Discipuli: Volumus sane, et quidem cum voluptate. Pr. Tu, Ferdinande, dic, qualis sit haec fornax u. s. w. horologium, scrinium. § 76—80 Imperfecta Act. et Pass. der vier Conjj. einzeln, dann gemischt in einem Stücke über Schrift, Pergament u. Papier. § 81. Ablat. causae et instrumenti. § 82—87. Futura mit Beispielen und Narratiunculae. § 88—90 Participia u. Infinit. Praesentis et Imperfecti. § 91. Ablat. temporis. § 92 f. Perfecta Act. (A. Venisne tandem? Diu te exspectavi. B. Cur quaeso me exspect*avisti*? A. Quia te invit*avimus*. B. Nemo me invit*avit*. A. Rog*avi* parentes, ut te huc mitterent. Hoc mihi non nunti*averunt*. Excusabis ergo.) In dieser Weise die übrigen Tempora, Supinum, Part. Perf. Pass. — Dann die Conjunctive; 1. Ausdruck der Unbestimmtheit. 2. nach ut, quo, ne, quin, quo minus, quasi. § 124. Deponentia. § 130. Anomala. § 132. Gerundium. In alle diese Abschnitte sind Colloquia, narratiunculae und fabulae eingemischt, von § 102 an ein auf merere Abschnitte verteiltes Summarium

historiae universalis. Die in der Methodologie dargelegten Grundsätze werden in zwei 47 petitgedruckte Seiten umfassenden Vorreden wiederholt oder mer begründet.

Bei der näheren Betrachtung des Buches wollen wir wieder zuerst sehen, was denn aus der Verbindung des deutschen grammat. Unterrichts mit dem lateinischen geworden ist. Der 1. u. 2. latein. Declination werden die 5 deutschen Declinationen gewissenhaft an die Seite gestellt und diesem Zwecke 27 Seiten gewidmet. Daß bei der 3.—5. diese Zusammenstellung aufhört, erscheint berechtigt. Aber man erwartet nun bei der Conjugation einen änlichen Vergleich; — davon keine Spur! Ebenso wenig bei der Comparation und bei einem Kapitel, in dem das Deutsche so ser der grammatischen Hülfe bedarf, bei den Präpositionen! Auch in dem 2. Cursus zur Syntax findet sich nichts, was nicht sonst in lateinischen Grammatiken erwänt zu werden pflegt. So wenig hat der beste Wille in diesem Stücke zustande gebracht.

Sein Verhältnis zu der geschichtlichen Entwicklung der Unterrichtsmethode des Lateinischen bezeichnet der Verf. in der Vorrede. „Lang u. breit herrschte die grammatische Memorir-Methode, bei welcher man die eingefürte Grammatik, ja das Wörterbuch von Anfang bis zu Ende durchmemoriren ließ. Gesner, Scheller, Bauer, Bröder, die Verfasser des Hallischen Elementarwerks u. a. eröffneten den ungleich besseren, den praktischen Weg. Aber noch scheint mir die Grammatik zu viel, die Methodik zu wenig zu herrschen. (Das trifft auch die vorläufige Durchlernung der Formenlere, welche die Lesebuchmethodiker noch beibehielten.) Die Anwendung der Decl. u. Conj. Formen sei in jedem Falle unerläßlich; die Streitfrage sei nur, ob man diese Anwendung nach der bisherigen gewönlichsten Sitte verschieben solle, bis alle Formen durchmemorirt seien, oder ob es besser sei, auf das Memoriren einzelner Partien der Formen die Anwendung (stückweise) folgen zu lassen. Das Letztere liege in der Natur des lernenden Knaben, der nur „Eins nach dem Anderen" aufnemen könne. Es sei eine Forderung der Didaktik, daß das Elementarbuch die Grammaticalien nicht in der Ordnung des Objekts, der Grammatik der Sprache, behandeln, sondern in derjenigen, in welcher das Subjekt, der Knabe, am leichtesten, schnellsten und fruchtbarsten für den

Sprach- und Bildungszweck lerne. Hieraus erklärt Reuß die „scheinbare Unordnung" seines Buches. Das ist ein ser richtiger und beachtungswerter Grundsatz; und Reuß hat ihn in einzelnen Fällen treffend angewandt. In den meisten Fällen ist aber seine Anordnung doch eine willkürliche, weil er sich nicht genug von dem waren Maßstabe, den man dabei anlegen muss, leiten lässt. Dieser ist das durch eine möglichst früh zu beginnende Lectüre „alten Lateins" gestellte Bedürfnis, mit den gewönlichsten und häufigsten Sprachformen desselben bekannt zu sein. Vgl. Bonnell oben S. 269. Nun bietet aber Reuß, obgleich er manche Einzelsätze aus alten Schriftstellern entnimmt, vorzugsweise neues, schon von andern oder von ihm selbst gemachtes Latein und macht die Ordnung oft so, wie er sie für dieses bedarf. Gleichwol hält er sich frei von den Fesseln einer methodischen Abzirkelung, unter der neuere Übungsbücher sich abmühen. Wie ser er sich dagegen gebunden fült, überall die idiomatische Form des Latein, richtige Latinität festzuhalten, zeigen schon die angefürten ersten Stücke. Daher kommt es denn, daß der Methodologe, der seiner Theorie nach ein strenger Grammatist ist, in seiner Praxis weit mer als Analytiker erscheint. In Beziehung auf die Syntax spricht er das geradezu aus, wenn er sagt, der Schüler „soll das Grammaticale aus den exponirten Sätzen und der Überschrift (dem terminus) abstrahiren, so daß er die Sache selbst gefunden zu haben glaubt"; und für die Formenlere ist sein sprachliches Material ganz der Art, wie es ein Analytiker auch geben würde, — was wir gleich an Seidenstücker sehen werden —, er verlangt nur, daß die Aufmerksamkeit des Schülers immer nur auf ein Grammaticale, und zwar in der Reihenfolge seines grammatischen Systems gerichtet werde, alle die so zalreichen in Parenthese gesetzten und wörtlich übersetzten Wörter und Ausdrücke aber one jede Erklärung nur als Ergänzungen des Gedankens, in dem jenes Grammaticale aufgefasst werden soll, behandelt werden. Dieses eine Grammaticale soll durch Induction verstanden und daraus das Paradigma entwickelt oder verdeutlicht werden, alle übrigen Formen bleiben nackte Vocabeln, die den Schüler „nicht aufhalten, nicht zerstreuen können". Wie ser Reuß trotz allen Eifers für das Grammaticale nach der Seite der natürlichen Methode hinübergezogen wird, zeigt er nicht nur dadurch, daß er gern seine Sätze in Ge-

sprächsform aus dem Gedankenkreise der Schüler entnimmt, sondern in den Descriptiones als Lesestücken die anschaulichen Umgebungen des Zimmers, wie aus dem Munde der Schüler, verarbeitet. Alsdann aber: Sehen wir nicht von ihm in ausgedenten Maße das Verfaren benutzt, welches später Hamilton und Jacotot ausschließlich verwandten? Denn was ist die in Parenthese gesetzte Wortübersetzung jeder bis zur betreffenden Stelle noch nicht grammatisch erklärten Form anders als eine äußerlich andere Weise der Interlinear- oder Lateralversion jener?

Über die „Materialien“ seines Lerbuches sagt Reuß, sie sollten nicht nur den Sprach-, sondern auch dem Bildungs- und Belerungszwecke dienen, zu Sprach- und Sachkenntnis verhelfen, in dem Knaben Sinn für Realien erwecken und ihn zum Idealen erheben; daher seien sie aus der Religion, Lebensweisheit, Geschichte und Geographie, aus den Naturwissenschaften, aus dem Sinnen- und Vorstellungskreise der Knaben genommen. Um Interesse für die Sachen, namentlich für die Geschichte zu wecken, habe er erklärende Noten angefügt. So wird z. B. zu dem Satze in § 25 Mons altissimus in Germania est Bructerus, in Europa Mons blancus, in America Chimborassó die Lage dieser Berge näher und dazu die Höhe jedes angegeben. Zu dem Satze § 37 Germania abhinc (vor) quingentis (500) annis major (größer) fuit quam nunc est werden die Veränderungen der Quadratmeilen- und Einwonerzalen durch den Lüneviller und Pariser Frieden notirt. Zu jedem geschichtlichen Namen kurze biographische oder sachliche Bemerkungen. — Alsdann macht er aufmerksam darauf, daß mit den Partien einzelner für sich stehender Sätze von Anfang der Conjugationspraxis an kleine, aus wenigen Sätzen bestehende Lectionen wechseln, von denen jede für sich ein Ganzes ausmacht (Beispiele s. S. 283 u. 285 unten), oder kleine Erzälungen, Fabeln, Gespräche, Beschreibungen; bemerkt aber dazu: „Die zusammenhängenden Lectionen in nähere Beziehung auf das unmittelbar vorhergehende und ex professo geübte Grammaticale zu bringen, war wünschenswert, aber nicht auszufüren. Das Interesse des Inhalts, die Mannigfaltigkeit der Diction und der Reichtum an Wörtern und Wendungen hätte aufgeopfert werden müssen. Und dieß hat doch billig den Vorzug“. Dem altwürttemberger guten Lateiner würden manche

neuerlich grammatisch zurechtgemachte „zusammenhängende“ Lesestücke wol wenig behagen.

In hohem Grade auffällig ist es aber, daß trotz des Nachdrucks, den Reuß wiederholt auf die „Anwendung“ nicht nur in der Exposition sondern auch in der Composition legt, in dem ganzen Buche, auch in dem 2. Cursus, gar keine deutschen Übungsstücke sich finden. Auch wird nirgends von Dictaten oder von mündlich vorzunemenden Hinübersetzungen gesprochen. Nur beiläufig sagt er Vorr. S. XXI einmal, daß „zu der Composition ein ganz passendes, ganz methodisches Buch noch zu wünschen sei“. Ein so wesentliches Stück des eigenen Planes auszulassen, wo doch eine neue Methode geschaffen werden soll, ist kaum verständlich.

Ich muss noch auf einen Punkt in Reußens Methodologie aufmerksam machen, weil er den Anfang eines Charakteristikums der neueren Pädagogik enthält. Es ist die schon oben S. 264 bei „Anwendung“ erwänte Verschiebung der didaktischen Begriffe oder Ausdrücke. Bei „Exposition“ dachten die alten Pädagogen nur an die wörtliche Übersetzung und etwa die Erklärung zusammenhängenden lateinischen Lesestoffs, wenigstens der disticha Catonis oder auserlesener Sentenzen, und bei „Composition“ erst an die Übersetzung von „Argumenten“ (s. S. 35 u. 137), wärend sie bloße Beispielsätze, sowol lateinische als deutsche, die nur zu mündlichen Übungen gegeben wurden, „Formeln“ nannten. Reuß gebraucht jene Ausdrücke nun auch schon von der Übersetzung der „Formeln“, was ja nach dem analogen Verhältnisse als zulässig angesehen werden kann, aber doch die ursprüngliche Bestimmtheit der Begriffe erweitert. Ebenso wendet Reuß oben S. 279 den Ausdruck „Lectüre“ auch auf seine Einzelsätze an, wärend bis dahin und auch von Jacobs „Lesen“ nur gedacht wird von „kleinen Geschichten, Fabeln und dergleichen“. Neuerlich ist es ser gewönlich auch da von Lectüre zu sprechen, wo nur die abgerissenen Beispielsätze für die Formenlere, die „Formeln“ gemeint sind. Freilich umgeht man scheinbar den Misbrauch des Wortes dadurch, daß man „Zusammenhang“ macht, d. h. Beispielsätze über den nämlichen Gegenstand bildet und aneinander schiebt, „zusammengehängte Sätze, die als zusammenhängendes Lesestück in den Handel kommen“. Widmann im „Gymnasium“ 1892 S. 543. — Diese verschiedenen

Deutungen oder Auffassungen der didaktischen Ausdrücke muss man beachten, je nachdem sie von dem einen oder anderen Methodiker, in älterer oder neuerer Zeit gebraucht werden.

Der erste Cursus von Reuß' Elementar-Übungen hat nach der Vorrede zum zweiten „eine gute Aufname gefunden" und diesen konnte der Ephorus des theol. Seminars in Blaubeuren unter der Empfelung „für die Königl. Württembergischen Schulen" erscheinen lassen, — aber gleichwol hat es der erste Cursus nicht über die dritte, der zweite nicht über die zweite Ausgabe hinausgebracht, was bei den vielfachen Schwierigkeiten, die sein Gebrauch bieten musste*), nicht zu verwundern ist. Deshalb können wir nicht sagen, daß das Buch ein Glied in der Entwicklungsgeschichte der Methodik sei; aber es hat insofern Interesse, als es zeigt, nach welcher Seite hin man sich unweigerlich wenden muss, wenn man an dem originalen neuhumanistischen Principe festhalten will: „leichtes, aber altes Latein", oder doch wirkliches, eigentliches Latein von Anfang an.

Wie Reuß von grammatischen Tendenzen ausgehend praktisch das analytische Verfaren damit verschmelzen wollte, so suchte gleichzeitig J. H. P. Seidenstücker umgekert die analytische Methode so auszubilden, daß sie auch den grammatischen Forderungen mer genügte, als dies von der Lesebuchmethode geschah. Seine Methode ist zuerst für den französischen Unterricht gemacht und dann auf den lateinischen übertragen. Das Elementarbuch der lateinischen Sprache, das 1813 erschien, hat, wie es in der Vorrede heißt, mit dem der französischen Zweck und Einrichtung gemein. „Beide Bücher sollen möglichst den Gang der Natur nachamen**) und dem Knaben, wie die Mutter dem Kinde, das Material der Sprache, one Regeln, jedoch nach Regeln, und zum Abstrahiren der Regeln geeignet und einladend mitteilen". Es bricht da wieder einmal, wie schon bei Gedike (s. oben S. 240) der richtige pädagogische Gedanke durch,

*) „Das Übungsbuch von Reuß, abgesehen von seinen sonstigen Vorzügen und Mängeln, halte ich schon seiner unförmlichen und unzweckmäßigen äußeren Gestalt wegen für Knaben nicht geeignet". E. Bonnell Vorr. zu Übungsaufg. 1828.

**) Seidenstücker war, wie auch Miller, aus dem Seminar von Wiedeburg in Helmstedt hervorgegangen, das unter philantropistischen Einflüssen stand. Koldewey Gesch. der Univ. Helmstedt S. 175.

daß für die Erlernung der ersten Fremdsprache die natürliche Methode eben die natürliche, die psychologisch angemessenste sei. Da sie aber in ihrer eigentlichen Form, der „Sprechmethode", nur an einer neueren Sprache ausgefürt werden kann, erkannte Gedike ebenso richtig, daß, weil die tote lateinische Sprache sich für diese Methodik in eigentlichem Sinne nicht eigene, zwar nicht das Gegenteil, die grammatische, aber doch eine gleichsam abgeschwächte Form der natürlichen, die des Lesebuches anzuwenden sei. Nun hatte sich aber die schwache Seite dieser Methode, daß sie die notwendige Sicherheit der grammatischen Kenntnisse nicht gewärleistete, immer mer herausgestellt; namentlich musste die erste, dem Lesebuche wie auch den Speccianischen Übungsbüchern vorausgehende flüchtige Durchname der Formenlere „in vier bis sechs Wochen", wenn sie nicht ser sorgfältig weiterhin bei der Lectüre befestigt wurde, worauf man sich wol bei den wenigsten Lerern verlassen konnte, als ungenügend erscheinen. (s. weiter unten die treffende Erklärung der Sache von Schönborn.) Da ist es denn ser anzuerkennen, daß Seidenstücker einen Versuch machte, beide Seiten des Unterrichts enger mit einander zu verbinden, und zwar sogleich auf der Vorstufe. Er suchte daher dem Anfänger eine Art von Sprechstoff vorzulegen, der natürlich nur aus dem eigenen Gedankenkreise des Schülers entlent werden konnte, — wie es auch Rhenius und Speccius getan hatten — der aber darauf angelegt war, daß der Schüler die Formenlere stückweise nach und nach daraus zu entnemen und durch wiederholte Anwendung, sowol in lateinischen, als auch in deutschen lateinisch zu übersetzenden Sätzen, fester sich aneignen und hinterher dann auch in systematischer Zusammenstellung leicht sich einprägen sollte. Da seine Sätze aber eine natürliche Sprache, ein freier Gedankenausdruck sein sollten, bindet er sich nicht an die grammatische Reihenfolge des Formensystems, sondern greift aus allen Teilen desselben einzelne Formen heraus, die gerade zu einem Gedankenausdrucke nötig sind, auch die schwierigeren und unregelmäßigen, und setzt sie one weitere Erklärung oder Ableitung als Vocabeln in das Wörterverzeichnis zu den Übungsstücken. Ebenso wendet er Syntaktisches, das mit dem deutschen Sprachgebrauche zusammenstimmt, oder leicht verständlich ist, one Bedenken an. Der Schüler beginnt also sogleich latei-

nische Sätze mit Hülfe der in dem Wörterverzeichnisse ihm dargebotenen Übersetzung der Wörter und ihrer Formen in das Deutsche, und dann sogleich auch deutsche mit den nämlichen Wörtern und Formen gebildete Sätze in das Lateinische zu übersetzen. Jedoch entspricht bei einigem Fortschritte nicht etwa das deutsche Übungsstück ganz dem dazu gehörigen lateinischen, sondern es werden auch alle schon vorgekommenen Formen und Gedanken mit benutzt. Das geht auch one eigentliches Lernen von Vocabeln ganz wol an, weil sie da, wo sie zuerst benutzt sind, häufig und in dem Folgenden immer mit verwandt werden. Jedoch nimmt Seidenstücker Rücksicht darauf, daß er die Schüler nicht zu bald mit vielen verschiedenen Formen überschütte, sondern möglichst nahe zusammengehörige benutze, die dann bald zu zweien oder dreien, und nach und nach zu einem Paradigmastücke zusammengestellt werden können. Die vollständigen Paradigmata folgen später. Man muss danach sein Verfaren ein inductives nennen, aber freilich in dem Sinne, wie dieses auch neuerlich wieder künstlich zurecht gemacht ist, eine „präparirte Induction“. Da seine Sätze nun eine Art Sprechstoff sein sollen, so bildet er zwar nicht eigentlich Gespräche, sondern mer Äußerungen von Gedanken, die ein Schüler etwa haben könnte. Das geht dann bald zu Betrachtungen über einen Gegenstand über, welche die Sätze in einen gewissen Zusammenhang bringen. Daraus werden anfangs Argumentle, wie die des Speccius, und bald jene Art von „zusammenhängenden Stücken“, wie neuste Lerbücher sie für Sexta gleich von Anfang an zu bieten suchen. Zur Veranschaulichung will ich einige Sätze aus den ersten Stücken anfüren; der Plan der Anlage soll darauf dargelegt werden. S. 6. Si tu esses amicus meus, essem beatus, sed non es meus amicus. S. 7. Ich bin dein Freund, denn du bist gut; wenn du nicht gut wärest, so wäre ich dein Freund nicht. S. 12. Homo posset semper esse beatus, si vellet; si non est, ipse est causa. Tu non vis esse beatus, nam semper es piger. S. 14. Der Himmel ist heiter, und der Mond ist weiß. Wenn der Mond nicht da ist, so ist die Nacht dunkel. Eine dunkele Nacht ist nicht angenem. Die Nacht ist nicht meine Freundin. Wenn es Nacht ist, so ist der Himmel dunkel. Die Nacht muss dunkel sein, wenn der Mond nicht da ist. S. 17. Multi reges sunt valde potentes; omnes hi

reges possent esse felices, dummodo vellent, sed multi non volunt esse tam felices, quam esse possent. Si hi reges essent sapientes, populi essent felices, qui nunc saepe sunt valde miseri. Utinam omnes reges essent sapientes et omnes populi felices! Vgl. namentlich das S. 294 angefürte Beispiel.

Alle diese Sätze gehören zu den ersten 33 Stücken, in denen nur Sätze mit dem Nominativ des Singulars gebildet sind. Das Geschlecht ist zu entnemen aus den Zusätzen eines Adjectivs auf us, a, um, namentlich meus, tuus, suus, solus, nullus. Die Substantiva der 3. Declination werden von Stück 18 (S. 9) an in dem Wörterverzeichnis aufgefürt mit Pronomen hic oder ille: hic leo, hic flos, hic color, hic pes, haec pietas, haec avis, haec lex u. s. w. Auf S. 5 saepe, nunc, magis, minus quam; si, quando. S. 6 f. Ego, tu; Sum, es, est. Essem, esses, esset. Participia wie victus, laudandus als Vocabeln. Noster, vester; qui, quae, quod. S. 10 Infinitiv esse nebst possum, potes, potest; volo, vis, vult; debet. S. 12 possem, posses, posset; vellem . ., adsum, ades, adest. Infinitive wie vivere, laudare, laudari, discere, docere, fieri als Vocabeln. S. 13 utilis, is, e. felix, dives. — Von S. 15 an Nominativi pluralis. Servus — servi, mensa — mensae, scamnum — scamna, pater — patres, soror — sorores, homo — homines, bonus — boni, bona — bonae, bonum — bona. lenis, is, e — lenes, lenes, lenia . . felices, felicia. Hic — hi, haec — hae u. s. w. Possumus, potestis, possunt; volumus . ., essemus . ., possemus . ., debemus. docet — docent. Soleo, -es, -et, -emus, -etis, -ent. Possum durch alle Personen. Ut daß. — Darauf folgen in dem Wörterverzeichnisse die Paradigmata zu den 5 Declinationen, warscheinlich nicht zum Lernen, sondern nur als eine Übersicht, denn mit S. 20 (Nr. 34) beginnt die Einübung des Genitivs. In dem Wörterverzeichnis: haec mensa, hujus mensae, hae mensae, harum mensarum. So von hortus, scamnum, pater, vulnus, onus, mare; cujus, quorum. Adjectiva mit Subst. im Genitiv. Nr. 36. videntur sie scheinen. 37. dicitur wird gesagt oder soll; dicuntur sollen. 38. Is, ea, id in Genitiven des Sing. u. Plur. 39. Comparativformen . . . Zu 43 die Conjugation von esse. . . . In 46 tritt der Accusativ hinzu; im Wör-

terverzeichnisse: mensam, mensas u. s. f. von allen Declinationen. Jetzt Anweisung zur Construction nach den drei Casusfragen Wer, wessen, wem? Bis dahin also alles in ganz äußerlicher Nachamung one grammatische Erklärung. In 48 Ind. Praes. von Amo u. maneo. Nr. 51. Ablativ. Formen mensā, servo, odio, mensis, servis, cum patre, e carcere, -eribus, pro tempore, sub caelo, de rege, hoc tempore u. s. w. werden im Wörterverzeichnisse angegeben. Nun kommen auch als Vocabeln gessit, gesserunt, subegit, viceram, interrogavit, respondit, dixit, amabam, ferebat u. s. w. 54 Paradigma der 1. Conjugation. Zwischen den Übungen aber auch Vocabeln coegit, reduxit, sepultus est. — Nr. 60. Dativ. Mensae, mensis; servo, servis; patri, patribus u. s. w. von allen declinabelen Wörtern. . . . Nach Nr. 80 „Zusammenstellung der vier Conjugationen". In der 3. Auflage sind von dem Sohne des Verf. W. Fr. Th. Seidenstücker an verschiedenen Stellen syntaktische Regeln eingeschaltet, die gelegentlich benutzt aber nicht in bestimmten Absätzen geübt werden.

Mit Nr. 40 beginnen historische Stücke: Socrates, Cicero, Romulus u. Remus, Cyrus, Verres, Epaminondas, Agesilaus, Phocion, Codrus, Xenophon, Lysander, Ceres und Proserpina, Diana in Segesta, Crösus, Darius, Cecrops bis Theseus, Philipp, Alexander; von 82—100 Römische Königsgeschichte bis Porsenna. Damit wollte er es offenbar den Lesebüchern von Gedike und Jacobs gleichtun; aber man betrachte die Bearbeitung dieser zusammenhängenden Stücke! z. B. Nr. 40, wo die Übung der Genitive hinzutritt: Socrates fuit omnium Graecorum sapientissimus et honestissimus. Sapientia et honestas hujus viri erant causa mortis ejus. Mors hujus viri honesti et sapientis est opprobrium civium ejus. Mores civium Atheniensium erant corruptissimi. Si cives Athenienses fuissent minus pravi, sors Socratis fuisset minus tristis. Conjux Socratis erat Xanthippe, quae dicitur fuisse mulier valde morosa; sed patientia Socratis erat aeque magna, ac morositas conjugis ejus. Si patientia Socratis non fuisset tanta, non potuisset esse tam hilaris, quam semper fuit. etc. Auch in den späteren Stücken, deren Inhalt und teilweis auch deren Wörter aus alten Schriftstellern entnommen sind, und wo der Gedankengang mer in zusammenhän-

genden Fluſs kommt, iſt es nicht das, was Wolf, Gedike, Jacobs wollten, „leichtes, aber altes Latein“. Die Erzälung iſt zu einer verkürzten und verdünnten Kinderſpeiſe gemacht, um gewiſſe Formen anzubringen, — die nämliche Mache, wie in neueſten Leſebüchern, welche „zuſammenhängenden Leſeſtoff intereſſanten Inhalts“ darbieten oder aus dem übrigen Unterrichte für den lateiniſchen „concentriren“ d. h. je nach der ſyſtematiſchen Reihenfolge der gelernten oder zu erlernenden Formenlere verdünnen oder verknöchern. Immerhin hat Seidenſtücker den Vorzug, daß er ſich nicht ſo ſtreng an das Formenſyſtem feſſelt; daß ſeine dadurch etwas freier gewordene Sprache eine klaſſiſche geworden ſei, kann man freilich nicht ſagen, aber ſo arge onomatiſche Misbräuche, wie ſie ſich Neuere one alle Gêne durchgängig erlauben, und one philologiſche Misbilligung erlauben dürfen, um ihre grammatiſtiſchen Abſichten durchzuſetzen (vgl. „Verirrungen“ S. 116 ff., auch 154), finden ſich bei ihm nicht oder nur ſelten.

Die Seidenſtückerſche Methode hat für den franzöſiſchen Unterricht eine weite Verbreitung gefunden; das Elementarbuch der lateiniſchen Sprache weniger. Die ſiebente Auflage erſchien 1842, aber 1852 iſt es noch einmal verbeſſert herausgegeben. Unter den jüngeren philologiſchen Lerern iſt es wol wenig bekannt; Eckſtein erwänt es nicht, und wo ſonſt einmal die Seidenſtückerſche Methode für das Lateiniſche genannt wird, geſchieht es, um ſie als eine gleichſam inferiore, des Gymnaſiums unwürdige Gattung bei Seite zu ſchieben. Ich will ſie auch in der Art ihrer Ausfürung nicht billigen, wol aber verdient ihr Princip, nicht mit der Grammatik zu beginnen und an deren Hand weiterzuſchreiten, ſondern die Kenntnis der Formen und Regeln aus dem Leſeſtoffe heraus freier erwachſen zu laſſen, eine Beachtung. Es iſt dies das Princip, das wir immer haben auftauchen ſehen, und das auch in neuſter Zeit wieder auftaucht und nach praktiſcher Geſtaltung ringt.

Die Verſuche, zwiſchen den beiden ſich entgegenſtehenden Unterrichtsmethoden zu vermitteln, fanden, wie geſagt, wenig Eingang. Aber auch die Leſebuchmethode war, wie oben erwänt, nicht recht zur Ausbildung gekommen und wurde, auch wenn man die Leſebücher ſelbſt noch behielt, doch immer mer von ſpecifiſch gramma-

tischem Unterrichte und den „praktischen" Übungsbüchern eingeschränkt. Es gab auch wol noch manche Schulen, an denen die alte nackte grammatische Gedächtnisarbeit fortgesetzt wurde, und der Unterschied dieser von der neben einem Lesebuche betriebenen Weise mochte oft nur ein geringer sein. Daraus erklärt es sich, daß in dieser Zeit ein Rückschlag eintrat, der eine extreme Form der natürlichen oder analytischen Methode aufbringen wollte und die Lererschaft bei ihrem drückenden Bewusstsein von den im lateinischen Elementarunterrichte herrschenden Übelständen in lebhafte Erregung setzte. Es waren bekanntlich zwei Ausländer, Hamilton und Jacotot, deren, wie sie meinten und wie es auch vielen schien, neu entdeckte Methode in den zwanziger Jaren auch in Deutschland angepriesen wurde. Ihr Grundsatz ist: „Von Anfang an gleich Stoff in lebendiger Sprache, und die Gesetze der Sprache möglichst selbständig erlernen"! Ihre Methode, nach der als Lerbuch nur ein überlieferter zusammenhängender Text mit Interlinearversion (Hamilton) oder Lateralversion (Jacotot) zu Grunde gelegt werden sollte, — Raumer gibt ein anschauliches Bild davon — war jedoch keineswegs neu. Sie hatten schon Vorgänger, theoretisch an Locke (Raumer III S. 128) und praktisch in Frankreich an Dumarsais (vgl. Mager, „Die genetische Methode" dritte Bearb. 1846 S. 70.); auch Ratke nach oben S. 48. Im Grunde aber ist diese Methode schon weit sinniger in der Schule der Reformatoren benutzt, die die Kinder das zuerst lateinisch lesen und lernen ließ, was sie vorher schon deutsch gelernt hatten oder zugleich lernten; ja der Catechismus Lutheri Latino-Germanicus ist geradezu ein Buch in Jacotots Sinne. Im wesentlichen hatte auch Gesner dieselbe Absicht, wenn er die historiae sacrae zum ersten Schulbuche machte, deren Text die Schüler deutsch in ihrer Bibel hatten und daraus kannten. Auch Hamilton ist warscheinlich nicht nur durch die häufige kurze Satzform, sondern auch dadurch bewogen das Evangelium Johannis zu Grunde zu legen, daß die gute deutsche Übersetzung davon den Schülern bekannt oder zugänglich war, so daß er seine etymologisch wortnachbildende Interlinearversiou one Anstoß glaubte unterdrucken lassen zu dürfen. Aber es war doch ein großer Unterschied, dem 19. Jarhundert etwas zu bieten, was in früheren aus einer allgemeinen kirchlichen Sitte und Stimmung hervorge-

gangen war, und eine arge Beschränktheit pädagogischer Einsicht, zu jener Zeit auch die Klassikerausgaben mit Interlinearübersetzung in dreizehn Bänden fortzusetzen. Gleichwol „erregten die Reformen großes Aufsehen" (Raumer), am meisten in Württemberg, wo die Anhänger der alten Lateinschule dem Eindringen der Neuerung einen leidenschaftlichen Kampf entgegensetzten. „Das Contagium des Hamiltonismus, heißt es in einer Streitschrift, könnte in verwandtschaftlichem Gefolge des Zeitgeistes weiter um sich greifen und vielleicht über eine ganze Generation ein unheilbares geistiges Gift verbreiten". Sie wurden wol mer dadurch gereizt, daß sich einige Lerer fanden, die die neue Methode lobten und in ihrem Unterrichte auch benutzten und erprobten. So Hölder in Stuttgart, K. A. Schmid in Göppingen (s. dessen Encyclop. III S. 180), Bernh. Tafel in Schorndorf, später in Ulm; in Stetten wurde eine Privatanstalt der Art eingerichtet. Beherzigenswert ist das Urteil von K. A. Schmid in einer kleinen Schrift „Die Hamiltonische Frage" Stuttgart 1838. Er „gesellt sich den Verteidigern dieser Methode bei", will aber mit „unbefangener Abwägung" die Frage untersuchen. Ich denke, wir können diesem Manne, dem niemand abstreiten wird, daß er ein ernster Anhänger des humanistischen Gymnasiums war, wol ein unbefangenes Urteil zutrauen, das nicht unbeachtet vorübergehn sollte. Er zält die hauptsächlichsten Einreden der Gegner auf und weist nach, wie sie aus einseitiger Befangenheit hervorgegangen seien oder die Sache in ihrer waren Bedeutung nicht träfen. Er stellt ihnen auch die großen Mängel des bestehenden Zustandes rückhaltslos gegenüber. So z. B. S. 29 „Das verknöcherte Wesen nicht weniger Lerer, welche längere Zeit an unteren Klassen lateinischer Schulen gearbeitet haben, ist vornemlich daher zu erklären, daß sie nach der bisherigen Methode nicht nur größtenteils fast inhaltsleren, wenigstens den Geist nicht närenden Unterrichtsstoff behandelt haben, sondern auch in der vorgezeichneten Ordnung der Grammatik ein gar zu bequemes Ruhekissen besitzen (vgl. Eckstein a. O. S. 161.), so daß sie leicht versucht sind, mit dieser scheinbaren Ordnung ihr pädagogisches Gewissen zu schweigen und nur im alten Geleise fortzuschlendern — (Der alte „Schlendrian"!) — one das Bedürfnis einer Methode zu empfinden, welches bei Lerern und Schülern das geistige Leben in höherem Grade weckte und in An-

spruch näme". S. 27: Bei dem 10järigen Lateiner sei oft viel weniger Regsamkeit warzunemen, als bei dem 7järigen Knaben, weil jener sich habe daran gewönen müssen, so gar viel Unverstandenes geduldig in sich aufzunemen, gegen welches sich dieser noch sträubt. — Dagegen sagt er für das Hamiltonsche Verfaren S. 12: Man müsse auf den Kern der Sache losgehn und ihn von den Hüllen seiner zufälligen Erscheinung (d. h. wol von der rohen Gestalt, in der ihn der Laie Hamilton vorgebracht hatte) losgeschält in seinen wesentlichen Bestandteilen betrachten. 33: Man müsse die fremde Sprache grammatisch verstehn, darum aber nicht mit der Grammatik anfangen. (vgl. Gesner.) 22: Auf jeder Altersstufe frage der Knabe zuerst nach dem Inhalt. 62: Warum man es nicht vorziehen solle, den Schüler an dem Stoffe, der ihm geläufig ist (das Deutsche), in die Grammatik einzufüren, als an dem, der ihm größtenteils noch unbekannt ist? Der Vergleich einer Sprache mit einer anderen sei ja förderlich, allein der natürliche Gang sei doch der, daß man zuerst die Gesetze der eigenen Sprache zu erkennen und dann erst diese Erkenntnis durch Vergleichung mit den Gesetzen der fremden Sprache noch deutlicher zu machen suche. „Bei dem neuen System werden keine rein mechanischen Gedächtnisübungen, deren Notwendigkeit aber kein Glanzpunkt des alten Systems ist, angestellt, sondern die Tätigkeit des Verstandes wird wesentlich mit in Anspruch genommen und behauptet, daß durch diese vereinigte Tätigkeit mer erreicht werde, als durch ihre Vereinzelung". Es sei zweckmäßiger, die Kraft des Gedächtnisses an verständlichem und anziehendem Stoffe zu üben und die fremden Formen den Knaben erst dann lernen zu lassen, wenn er ihre Bedeutung in der Sprache besser verstehe und ein an anderem Stoffe erstarktes Gedächtnis mitbringe. „Das Gedächtnis des Schülers übt und stärkt die Hamiltonische Methode nicht minder als die alte. Besondere Compositionen zur Einübung der Formenlere sind überflüssig". (!) Dagegen sei das Retrovertiren früh zu beginnen, da sich ja der Schüler den Stoff der fremden Sprache zu eigen machen solle. „Hat der Schüler eine ziemliche Menge Sätze (d. h. aus dem Zusammenhange) exponirt und gelernt, so mag der Lerer ihm nach und nach Anleitung geben, die änlichen Spracherscheinungen zusammenzustellen und das Gemeinsame darin herauszufinden". Man erkenne gar nicht, daß das Selbstauffinden der

Regel aus einer Reihe concreter Fälle eine formal bildende Kraft habe, welche der alten Methode durchaus nicht innewone*). Deinhardt (der sich in seinem Buche „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit" 1837 gegen Hamilton erklärt hatte) hätte von seinem Grundsatze der empirischen Auffassung der Sprache und der Anschauung als Grundlage der Vorstellung und des Begriffs die Hamiltonsche Methode gerade empfelen müssen. Ferner: „Daß es der Geschmacksbildung förderlicher ist, wenn man Knaben, die eine fremde Sprache lernen sollen, von Anfang an wolgewälte Darstellungen in derselben vorlegt, deren Betrachtung und Aneignung Sprach- und Schönheitssinn zu nären geeignet ist, als wenn man sie mit Declination und Conjugation, mit Vocabeln und etwa auch abgerissenen Sätzchen abspeist, das sollte doch keinem Zweifel unterworfen scheinen". — „Die hamiltonische Methode setzt voraus, daß man mit wenigstens neunjärigen Knaben den Anfang mache. Die Sprachkenntnis, welche die 9—10järigen Knaben besitzen, nachdem sie 3 bis 4 Jare auf das Latein (das in Württemberg mit dem 7. Jare begonnen wurde) verwendet haben, sind bei der überwiegenden Merzal in der Tat nicht der Mühe wert. Dagegen sind viele schon so ser abgetrieben, ermangeln so ser aller Lust und Freude am Lernen, daß sie nur verdrossen und gezwungen an dem gewonten Karren weiterziehen. . . Wird ihnen daher ein Knabe beigesellt, der bisher nur mit den sogenannten deutschen Fächern beschäftigt jetzt das Latein beginnt, so pflegt er sie in Kurzem nicht nur einzuholen, sondern zu überflügeln. Ich könnte eine hübsche Anzal Namen nennen, wenn es gälte die Erfarungen, auf welche gestützt ich diese Behauptung ausspreche, im Einzelnen anzufüren. Das was dem Gedächtnisse anheimfällt, haben solche Knaben bald nachgeholt, und zu dem Anderen bringen sie regeren Trieb nach Wissen, frischeren Mut, reiferen Verstand und eine Menge manchfach fördernder Realkenntnisse mit". Es lasse sich vom 10. Jare an dasselbe erreichen,

*) Man lasse dieses Urteil K. A. Schmids nicht unerwogen vorübergehn! Sollte nicht auch dem Ausdrucke „formale Bildung" eine Begriffsverschiebung sich angehängt haben, nach der dabei vorwiegend an das Formen- und Regellernen gedacht wird?

womit man sonst die Zeit vom 7ten zubringe. „Geht man dann im Lateinischen etwa nach 2 Jaren, im Griechischen nach 1 Jare allmählich zu der Weise über, in welcher bisher eilf- bis zwölfjärige Knaben gefürt wurden, so ist dies für den Hamiltonianer die gerade Straße, in welche er nicht „einzulenken“ braucht. Es wird noch niemandem (d. h. unter den Württembergischen Hamiltonianern) eingefallen sein, dem Knaben immer Interlinearversion zu geben“. — An einigen Stellen berichtet Schmid etwas näher über seine Erfarungen. Er habe den griechischen Unterricht mit dem Lerbuch von Wagner versucht, der Äsopische Fabeln nach Hamiltonscher Methode habe drucken lassen, Gießen 1837. „In weniger als Jaresfrist waren die Schüler so weit gekommen, als ich sie sonst in noch einmal so viel Zeit gebracht hatte“. Ferner Erfarung betreff des lateinischen Componirens: „Die Knaben durften wärend der ersten drei Vierteljare keinen Buchstaben componiren; es wurde keine Minute mit ihnen auf die sonst so peinliche Einübung der Formenlere durch Composition verwandt; als ich ihnen aber dann kleine Fabeln und Erzälungen u. dgl. zum Componiren dictirte, machten sie im Durchschnitt weniger Feler, als die nach der alten Methode unterrichteten — und bestanden das Landexamen! Dieses aber wird wol immer den Lerer drängen, mer Zeit, als er vielleicht sonst für gut hält, auf die Compositionsübungen zu verwenden“. (Dürfen wir an die Stelle von Landexamen setzen: Abschlussprüfung, bezw. die darauf absehende Inspection?) — „Wendet man gegen diese Methode ein, daß sie weit größere Ansprüche an den Lerer mache, so erwidere ich, daß es für den Lerer nur heilsam sein kann, wenn er durch die Methode genötigt wird, seiner Arbeit fortdauernd seine Aufmerksamkeit und sein Nachdenken zuzuwenden. Auf die Summe von Kenntnissen, welche die Lerer besitzen müssen, werden sie ihre Ansprüche auf eine geachtete Stellung in der Gesellschaft nicht bauen wollen. In dem Leren-Können muss der Grund ihrer Wirksamkeit und Achtbarkeit liegen, sie müssen ihr Geschäft als eine Kunst verstehen oder jene Ansprüche zerrinnen, wie ein Nebel vor dem Lichte der Warheit“. Möchte dieses Wort eines hochgeachteten Gymnasialpädagogen doch eine rechte Beherzigung finden!

Die Württembergischen Hamiltonianer sind aber nicht durchgedrungen, und auch K. A. Schmid resignirte später — aber nicht

etwa aus der Erkenntnis eines Irrtums, sondern genötigt durch einen Grund, den er in der Encyclopädie a. O. ausgesprochen hat: „Es ist nicht jedermanns Sache, mit dieser Methode Resultate zu erreichen“. Jaja! der Grund, an dem die analytische Methode immer gescheitert ist, die Unfähigkeit oder Ungeübtheit der Lerer danach zu unterrichten! Doch erlag diese neue Methode auch deshalb, weil sie keine festere schulmäßige Ausbildung erhielt. Das Unzweckmäßige des Extrems, wie es Hamilton selbst darbot, war leicht zu erkennen und nachzuweisen, und als Leonh. Tafel, — der als Lerer des Französischen die Methode für allen Sprachunterricht anwenden wollte, sich aber strenger an Hamiltons Form hielt, auf der Philologenversammlung in Ulm 1842 nochmals den Versuch machte, die Hamilton-Jacototsche Methode zur Anerkennung zu bringen, wurde er fast mit Hon abgewiesen. Damit schien sie denn für immer abgetan zu sein.

Jedoch wollen wir ein Urteil aus dem Artikel Hamilton in Schmids Encycl. hinzufügen: „Es ist wenig damit getan, wenn Hamiltons und Jacotots und verwandte Methoden von der Selbstgenügsamkeit als überwundene Standpunkte bezeichnet und behandelt werden, denen für die heutige Praxis höchstens noch ein historisches Interesse einwohne. Damit würde es seine Richtigkeit haben, wenn das darin enthaltene Ware in der heutigen Praxis die gebürende Aufname oder, sei es auch in noch so veränderter Gestalt, nutzbare Verwendung gefunden hätte. (Vgl. oben Rhenius auf S. 110 „optima quaeque eligere“.) Da das nicht der Fall ist, so ist eine lebendigere Gestaltung des Sprachunterrichts für die elementare Stufe immer noch ein pium desiderium. Die Befriedigung desselben erfordert notwendig eine Beachtung der analogen Versuche und Erscheinungen der Vergangenheit (!), . . und ein Einlenken auf einen Mittelweg“.

Der Verfasser dieses Artikels ist Ernst Ruthardt, der schon 1839 und vollständiger 1841 einen „Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Lermethode zunächst für die unteren Klassen“ veröffentlichte. Kaum waren Hamilton und Jacotot tot gemacht, als ein Anhänger ihres Princips auftrat, der das darin enthaltene Ware nutzbar verwenden und ihm eine gebürende Aufname in die Praxis verschaffen wollte,

— und „großen Beifall, besonders bei Männern von Einfluſs fand“. (Raumer.) Man wollte ihn zwar zurückweisen mit einem Votum, seine Methode sei „die nüchtern gewordene oder zur Besinnung gekommene Jacototsche“; in der Tat schloſs er sich mer als an Hamilton an jenen an, der mit einer Epitome historiae sacrae beginnen wollte, aus der viel (einzelne Sprüche oder Abschnitte) auswendig gelernt werden sollte, um daraus die grammatischen Regeln zu entwickeln und daran im Gedächtnisse fest zu halten. Ruthardt gab zu diesem Zwecke aber Sätze oder Abschnitte aus Cicero. Damit trat er dem Schulgebrauche näher; aber gleichwol wäre er wol unbeachtet vorübergegangen, wenn nicht die „Männer von Einfluſs“ eine Weisung zu eingehenderer Berücksichtigung bewirkt hätten. Vgl. Eckstein lat. Unt. S. 119. Man konnte sich um so eher dazu verstehn, da er keine eingreifende Reform verlangte, sondern nur die bestehende „grammatikalische Lermethode vervollständigen“, ein Element der analytischen Methode einfügen wollte. Gerade den ersten Anfang, auf den sonst Reformer hauptsächlich ihre Angriffe zu richten pflegen, den Unterricht in Sexta, ließ er unangerürt, nur von Quinta an sollten die Schüler eine Reihe von loci memoriales fest auswendig lernen, um auf diesen als auf einen Mittelpunkt den grammatischen, d. h. also den syntaktischen und stilistischen Unterricht zu beziehen. Es erhob sich ein Wetteifer in Zusammenstellungen von loci memoriales oder Memorirstoff, aber zu Ausbildung einer entsprechenden bestimmten Art von analytischer Methode ist es nicht gekommen, man benutzte nur die Anregung, um, im Gegensatze gegen die von Jm. Becker ausgegangene zu rationalistische Behandlung des Grammatischen, größeres Gewicht auf „Memorirübungen“ und auf das Einprägen stehender Musterbeispiele für die syntaktischen Regeln zu legen, was jedoch von rechten Lerern schon immer geschehen sei.

Daß diese Ausflucht aber keineswegs der eigentlichen Absicht Ruthardts entspreche, zeigte Director Stieve in einem Programme des Gymnasiums zu Münster 1844 (auch Referat zu der Directoren-Conferenz der Prov. Westfalen in demselben Jare). Er sagt: „Allerdings haben auch wol bisher die Lerer nach der Erklärung einer Sprachregel auch immer ein Beispiel zur Veranschaulichung des abstracten Gesetzes hinzugefügt und memoriren lassen; aber wenn der

Schüler so einen Satz als Beispiel zu der Regel lernte, so sah er in diesem nichts, als einen Beleg eben für diese Regel, und so trug er seine Abstraction gleich in den Satz hinein, der ihm außer dem Stichworte, worin sich die Anwendung der Regel zeigte, ganz gleichgültig war, den er also nicht als ein Ganzes, worin ein lebendiger Gedanke ausgedrückt ist, betrachten lernte. Er kam mit der Grammatik auf diese Weise nicht in die Sprache, sondern mit dem Beispiele immer nur wieder in die Grammatik, und am Ende musste es ihm vorkommen, als wäre die Sprache nur dazu da, um eine Sprachlere zu machen. Ganz anders verhält es sich, wenn der Schüler zuerst den in einem Satze ausgedrückten Gedanken auffasst, dann Anleitung erhält, alle die sprachlichen Momente, wodurch der Gedanke in dem Satze modificirt erscheint, zu beachten, darnach den Gedanken mit Klarheit und Deutlichkeit festzuhalten und endlich darauf zu sehen, welche grammatische Gesetze sich aus den einzelnen Teilen des Satzes entwickeln lassen. Wird nachher ein so eigentlich verstandener Satz memorirt, mit beständiger Berücksichtigung der erklärten Verhältnisse immer von neuem wiederholt und zum klaren Bewusstsein gebracht, dann hat der Schüler ihn nicht auswendig, er hat ihn inwendig gelernt, er hat an ihm ein sicheres, unverlierbares Eigentum, in welchem er sich heimisch fült. . . Weiterhin stellt der Schüler das Gleiche und Gleiche zusammen, vergleicht das Verschiedenartige und bringt durch diese Tätigkeit das Erkannte zu immer klarerer Einsicht. Dieses reflectirende Memoriren erweckt die Freude der Schüler an der Sprache. . . Nicht um Verdrängung und Schwächung der grammatischen Methode handele es sich, sagt Ruthardt, sondern um ihre Belebung, Narung, Kräftigung. . . Zu der abstracten Regel die concrete lebendige Sprache wieder zu gesellen, das ist Ruthardts Vorschlag. Auf naturgemäßem Wege geht der Mensch in seiner geistigen Entwicklung von der Empfindung, Anschauung, Warnemung zur Vorstellung und dann zum Begriffe über, nicht aber umgekert". — Unter 80 Gymnasien, die seinen Plan nach und nach in die Praxis aufgenommen, macht Ruthardt 9 namhaft, in welchen derselbe in größerem Umfange und mit ebenso vielem Erfolg als Interesse zur Ausfürung gekommen sei, und in der Min. Verf. v. 24 Febr. 1843 heißt es nach den eingelaufenen Berichten: „Überall wo die Sache von den

Lerern mit Eifer und Liebe angefasst worden, hatte sich bei den Schülern auch lebhafte Teilname und eine große Vorliebe für diese (Ruthardtsche) Übungen gezeigt, die Lebendigkeit und Selbsttätigkeit derselben war in hohem Grade angeregt, ihre grammatische und stilistische Bildung ebensowol, als geläufiges Verständnis der Classiker gefördert worden".

Aber der Nachdruck von oben, durch den, wenn nicht Liebe und Verständnis, so doch Eifer und eine gewisse äußerliche Billigung angeregt werden kann, war nicht nachhaltig; und „die Durchfürung hat ihre Schwierigkeiten für den Lerer" sagt Stieve, ebenso wie Schmid oben S. 301. Wir müssen aber hinzusetzen: So trefflich die Principien Ruthardts sind, so verfelt war die Art ihrer Ausfürung. Das war schon die Auswal der loci aus Cicero, und wenn andere auch solche aus anderen Schriftstellern herbeizogen, so ging das Material doch immer noch zu ser über die Köpfe der Quintaner weg. Dazu kam aber, daß die Stelle, wo vor allen Dingen eine Hülfe nottat, die Sexta, ler ausging und auf dem alten Flecke gelassen wurde. So scheiterte denn auch dieser so hoffnungsreich begonnene Versuch einer nach der Seite der analytischen Methode hin gerichteten Reform des altsprachlichen Unterrichts.

Zu der nämlichen Zeit, in der Hamilton und Jacotot und Ruthardt die Gemüter bewegten, entwickelte sich eine in der Tat neue Ausbildung der grammatischen Methode. Wir haben die früheren Ansätze dazu schon oben S. 254 u. 277 erwänt. Sie fand oder suchte aber auch eine Unterstützung in einigen Äußerungen des ἀρχαγέτης der philologischen Wissenschaft, die wir aus Arnoldts Zusammenstellung der consilia scholastica ausziehen wollen. Wolf sagt dort S. 88: „Die Grammatiken werden immer vollkommener, wärend die Knaben immer weniger Grammatik wissen". Er verlangt klassenweise abgestufte Compendien, die zuletzt ein Lerbuch bilden. (Bestimmtere Pensen.) — 86: „Das judicium ist ein erbärmliches Ding, wenn der Mensch nicht vorher Materialien dazu durch das Gedächtnis erhalten hat. . . . Der Verstand muss anfangs gar nicht mitarbeiten („und es muss bloß vom Hören erlernt werden" ist im Originale dazu gesetzt, was Arnoldt

nicht hätte unterdrücken sollen.) Das Räsonnement schwächt das Gedächtnis. 155: Die Vocabeln lernen sich nicht ex usu; man muss zuweilen ex professo darauf hinarbeiten, daß die Schüler auch diejenigen Vocabeln lernen, die in der (ihrer) gewönlichen Lectüre nicht vorkommen". Er empfielt ein methodisches Vocabellernen. . . 255: „Immer habe ich durch eigene Erfarung gefunden, daß man sich die ersten Grundkenntnisse jeder Sprache am besten aneignet, wenn man dabei viel niederschreibt, Formen sowol als syntaktische Redeweisen. Für jeden muss die Grammatik exemplificirt in eigenen Ausarbeitungen vor Augen liegen. Also mögen in Tertia und Secunda*) solche Themata nützlich sein, aber größtenteils nur kurze Sätze, nichts hingegen, was auf Stilfarbe Anspruch machen soll". (Vgl. dagegen oben Kraft u. a. S. 274.) 247: Es sei die gewönliche Art, bei der man hübsches Deutsch dictire, um es wieder in hübsches Latein übersetzen zu lassen, äußerst unzweckmäßig; durch sie entstehe ein wörtliches Übersetzen (?), aber nicht der Bau der fremden Sprache. Zu diesem Behufe müsse der deutsche Text dem lateinischen planmäßig veränlicht werden. (Man erinnere sich, wie ser dieser Satz in Übungsbüchern zum Brauch geworden ist, so daß man jetzt dagegen anzukämpfen sucht!)

Diese Äußerungen sind zwar nicht zalreich und nur abgerissen gemacht, aber sie klingen wieder in der pädagogischen Litteratur der Richtung, die später zum Siege kommt. Und Arnoldt weiß einen Satz herauszufinden, der diese geradezu empfielt. S. 146: Für die Formenlere stellt Wolf folgende didaktische Regeln auf, die, zumeist freilich nur für das Griechische gegeben, auf beide Sprachen Anwendung finden: „Im Anfange hat man nichts zu tun, als die Formen lernen zu lassen, nachher erklärt man die Entstehung der Formen und Quantitäten. Man beschäftige sich lange mit einer-

*) Dieses „in Tertia und Secunda" wird wol übersehen! Ebenso die Bemerkung, die Arnoldt auf S. 247 gibt: „Bei seinen Anweisungen für allererste Anleitung zum lateinisch Schreiben geht er von dem Zeitpunkte aus, wo der Schüler C. L. Bauers Anleitung zum richtigen und guten Ausdruck der lateinischen Sprache zu gebrauchen im Stande sei. . . Noch besser seien Retroversionen für solche, die ihren Bauer absolvirt haben".

lei Declination und Conjugation. Das Lernen der Formen ist durch die Feder zu unterstützen, Schreiben von Tabellen, durch kurze Sätze, in kleinen leichten Formeln einzuüben". Diesen Satz aber als eine Empfelung des später auch im Lateinischen üblich gewordenen Verfarens zu deuten, ist man den oben S. 257 ff. angefürten Äußerungen über den lateinischen Elementarunterricht gegenüber nicht berechtigt. Wolf hat dabei nur an den griechischen Unterricht gedacht und ser richtig erkannt, daß diese zweite alte Sprache etwas anders als die erste behandelt werden müsse, da man erstens den Schülern einer höheren Stufe ein schnelleres Erlernen der abstracten Formen auferlegen könne, und zweitens gleich zu Anfang nicht nur die Pronuntiation und das Or (vgl. oben S. 260), sondern auch die ganz neue Schrift und vermittelst Schreibübungen von „Tabellen und Formeln" diese noch fremdartigeren Wortformen einüben müsse, um möglichst bald zu zusammenhängender Lectüre zu kommen. Er färt fort: „In der untersten griechischen Klasse sowol die Verba auf ω als auch die auf μι, nebst einigem notdürftigsten aus der Syntax, um zugleich (!) Jacobs Lesebuch anfangen zu können". Man vergegenwärtige sich, welche Behandlung der Formenlere dadurch notwendig wurde, daß schon der untersten Stufe (damals nur 4—5 Stunden wöchentlich!) die Verba auf μι, und nach Jacobs auch „einige unregelmäßige Zeitwörter" auferlegt wurden, um danach in dem zweiten Cursus der nämlichen Klasse zum Lesen der ganz freien Sprache in den Äsopischen Fabeln, zalreichen Anekdoten, in der Naturgeschichte, dem Mythologischen, den Erzälungen, der Länder- und Völkerkunde zu füren! *)

Wir müssen hier den griechischen Elementarunterricht nach Jacobs näher betrachten, weil er einerseits auf die Gestaltung des Lateinischen von Einfluss gewesen ist, anderseits auch den weiteren, auf ihn rückwirkenden, Entwicklungsgang des lateinischen uns an dem nämlichen Lerbuche erkennen lässt. Wenn wir die ersten Teile des griechischen und lateinischen Elementarbuchs mit einander ver-

---

*) Diesem von Wolf und Jacobs der ersten Stufe des griechischen Unterrichts zugewiesenen Pensum entspricht das meines Griechischen Übungsbuches für Untertertia. Den ganzen Plan s. in dem Begleitschreiben zu meinem Hülfs- und Übungsbuche für Untersecunda S. 6 ff. Göttingen 1893.

gleichen, so tritt uns die nämliche Verschiedenheit der methodischen Behandlung des ersten Elementarunterrichts in den beiden alten Sprachen entgegen, die wir als Wolfs Ansicht glauben annemen zu müssen. Und daß Jacobs diese Verschiedenheit in den ersten Anfängen der sonst nach gleichen Principien gearbeiteten Bücher gewusst und gewollt hat, geht daraus hervor, daß er das drei Jare später verfasste lateinische Elementarbuch nicht nach dem Muster des griechischen mit Beispielen nach der Reihenfolge der Formenlere beginnt, sondern sogleich nach den einfachsten Regeln der Syntax ordnet. Mit richtigem pädagogischem Takte erkannte er, daß der Sprachunterricht auf der untersten Stufe der „natürlichen Methode" näher stehn müsse, dagegen das vorgerücktere Lebensalter einer höheren Stufe, zumal nach voraufgegangener Schulung im Latein, das Griechische mer nach der grammatischen Methode zu erlernen befähigt sei, und daß dessen weit schwierigere und verwickeltere Formenlere eine solche „ganz vorzüglich" notwendig mache. Von diesem Gesichtspunkte aus muss man das griechische Elementarbuch betrachten. In der Vorrede dazu von 1805 sagt Jacobs: „Ich glaubte in einigen Stücken den Weg meiner Vorgänger verlassen zu müssen, um den Anfängern das Erlernen dieser Sprache zu erleichtern, die gerade in ihren Anfangsgründen mit den meisten Schwierigkeiten umgeben ist. Die gründliche Erlernung einer jeden Sprache fordert eine genaue Bekanntschaft mit den Elementen derselben; diese müssen also auch beim Erlernen der griechischen Sprache, und bei dieser ganz vorzüglich, dem Anfänger sorgfältig eingeprägt werden. Aber doch ist es billig, die Last so viel als möglich zu erleichtern und, one der Gründlichkeit Eintrag zu tun, den Anfänger durch eine zweckmäßige Methode für die unerläßliche Arbeit zu gewinnen. Diesem Grundsatze gemäß wird man das Verfaren derer misbilligen müssen, die ihn sogleich zum Lesen füren, indem sie meinen, ihm die Elemente gelegentlich beizubringen. (Es ist das warscheinlich gegen die seit Melanchthon (s. S. 20 f.) überlieferte und für das Griechische in Gebrauch gebliebene Weise, mit dem Lesen des N. T. zu beginnen, gesagt. Vgl. oben S. 217.) Auch die Fertigkeit im Gebrauche muss man zu befördern suchen". Lust zum Lernen lasse sich bei Kindern nur dadurch erwecken, daß „man sie in den Stand setzt, das Erlernte sogleich anzuwenden". (In welchem Sinne dieses

„anwenden“ und „Fertigkeit im Gebrauche“ bei Jacobs zu verstehn ist, ist oben S. 264 gezeigt.) . . „Wenn änliche Lesebücher (nur von solchen redet Jacobs immer) schon gewisse grammatische Kenntnisse voraussetzen, so setzt das gegenwärtige nichts als die Kenntnis der griechischen Buchstaben voraus. (Das lateinische Elementarbuch setzt „Bekanntschaft“ mit der Formenlere voraus.) Wenn der Knabe lesen gelernt und sich die weibliche Form der ersten Declination nebst dem Artikel eingeprägt hat, so kann er schon mit Hülfe unseres Buches hiervon beim Lesen Gebrauch machen, und mit jedem Schritte, den er in der Grammatik vorwärts tut, auch in dem Buche weiterrücken. So scheint das trockene Geripp der Paradigmen einen Körper zu gewinnen, . . der Knabe übt seine Beurteilungskraft durch frühe Anwendung des Gelernten und drückt es seinem Gedächtnisse fester ein. . . Bei der Wal der Sätze, welche sämtlich aus alten Schriftstellern gezogen sind, (auch die ersten zur 1. Declination!) musste ich zunächst auf den grammatischen Zweck sehen; zugleich aber war ich darauf bedacht, hauptsächlich solche zu wälen, die durch ihren Inhalt die Kenntnisse des Lerlings vermeren, oder ihm Gelegenheit zum Nachdenken geben möchten. Doch ist auch Manches für die bloße Unterhaltung eingeflochten. Geschmacklose, gedanken- und inhaltlere Sätze wird man nicht finden. Denn obgleich das frühere Alter diesen Mangel nicht immer bemerkt, so ist es doch tadelhaft, wie in manchen Übungsbüchern geschieht (Ist der Ausdruck Übungsbücher absichtlich gewält?), an eine Kost zu gewönen, die man späterhin verschmähen und verachten müsste“. Dann verteidigt er es, daß sich unter seinen Sätzen zalreiche Sentenzen finden, gegen eine Äußerung von Gedike, der nur Geschichten für zweckmäßig gehalten habe. . . „Das gewönliche Verfaren, wo man erst nach gänzlicher Beendigung der Elementargrammatik zu lesen anfängt (die alte und auch wieder stark ausgeprägte Hallische Methode) hat für den Lerling den Nachteil, daß er durch die Notwendigkeit, alle oder doch die meisten Wörter analysiren zu müssen, unglaublich ermüdet wird und dann doch nur langsam Fortschritte macht“. . . Hier „werden die Knaben in jedem Satze nur die durch gesperrte Schrift ausgezeichneten Wörter, mit deren Formen sie soeben durch die Grammatik bekannt gemacht worden, zu analysiren nötig haben, wärend ihnen der Lerer die übrigen one Analyse erklärt, so lange

bis kein Wort mer vorkommt, das sie nicht aufzulösen im Stande wären". (Ist dieses Verfaren nicht das nämliche wie das von Reuß, der die Lernworte in den Sätzen cursiv drucken lässt, die noch nicht zu analysirenden in Parenthesen übersetzt, wärend Jacobs das letztere der mündlichen Tätigkeit des Lerers überlässt oder später in den Anmerkungen besorgt?) . . Indem die Anekdoten und Erzälungen „das Vergnügen befördern, können sie zugleich dienen, mit einer Menge berümter Namen des griechischen Altertums bekannt zu machen, und also den Lerling zuerst in die griechische Welt einzufüren. Eben dies soll durch die der Mythologie und Geographie gewidmeten Abschnitte befördert werden. Kenntnis der Sachen zugleich mit den Worten zuzufüren (Vgl. des Comenius parallela rerum et verborum cognitio oben S. 57, aber in anderem Sinne.) muss das stete Bestreben des jugendlichen Unterrichts sein, welcher keine Gelegenheit versäumen darf, die Knaben beim Erlernen der Sprache mit den Gegenständen bekannt zu machen, die ihnen zum Verständnis der Alten unumgänglich notwendig sind".

Wenn Jacobs in der Vorr. zur 8. Aufl. 1820 zusammenfassend sagt: Die bessere Methode sei, das in der Grammatik Erlernte so früh als möglich anzuwenden und durch das Lesen einzuüben, so kann man dies, wie überall bei ihm, nicht anders verstehn, als daß er an das Lesen, nicht an schriftliche Exercitien denkt, wie man das bis dahin überhaupt nicht getan hatte, da ja von niemand verlangt wurde, daß er griechisch schreiben oder sprechen könne. Für den Zweck einer genauen Bekanntschaft mit den Elementen der griechischen Sprache, die bei dieser dem Anfänger „ganz vorzüglich eingeprägt werden müssen" hielt er deren Anwendung und Einübung „durch das Lesen" nach voraufgegangener Durchlernung für ausreichend, um bis zu den obersten Stufen der Schriftstellerlectüre vorzuschreiten, und förderte jene erste Einübung nur durch eine „progressive" Vorfürung der Formen nach dem Systeme in dem ersten Cursus des Lesebuches. Über die Erlernung der lateinischen Formenlere — soweit es sich um die Einfürung in die Lectüre der ersten leichten Schriftsteller oder der Auszüge aus ihnen handelte — hatte er dieselbe Meinung, fand jedoch die Hülfe jener progressiven Vorfürung der Formenlere nicht nötig. Selbstverständ-

lich sollten danach im Lateinschreiben, dessen Fertigkeit zu schaffen ja als eine Aufgabe der Schule galt, auch tüchtige Übungen angestellt werden, aber erst später und dann sogleich syntaktische und stilistische. Natürlich dienten diese auch zur Befestigung der Kenntnis der Formenlere, aber zur ersten Einübung dieser besondere schriftliche Exercitia arbeiten zu lassen, verlangt er nirgend. Ja als diese später in den ersten Elementarunterricht eindrangen, spricht er sein Misfallen darüber aus. In der Vorr. zur 12. Aufl. 1836 sagt er, er habe „bisweilen Klagen vernommen, daß hie und da beim ersten Erlernen der Sprache dem vorbereitenden grammatischen Unterrichte ein allzugroßer Raum gegeben, und die Knaben dadurch allzu lange von der Übung im Lesen abgehalten würden. Wie weit diese Klage begründet sei, könne er nicht beurteilen, . . . aber es wäre möglich, daß Lerer, die sich dem grammatischen Studium mit besonderer Vorliebe gewidmet haben, diese Vorliebe auch bei ihren Schülern voraussetzen. . . Es könnte leicht geschehen, daß das, was der Eifer des Lerers und seine Vorliebe für diesen Teil des Unterrichts, mit der besten Absicht, in zu reichem Maße darböte, das Gegenteil von dem bewirkte, was er wünscht und beabsichtigt. Bei dem jetzigen Stande der Wissenschaften ist es nicht erlaubt, die klassischen Studien hintanzusetzen, . . aber auch hierbei ist das *μηδὲν ἄγαν* nicht aus den Augen zu lassen. Der Oberflächlichkeit wird hierdurch nicht das Wort geredet, . . aber der Merzal der Schüler soll nur so viel zugemutet werden, als sie gerade nötig hat, und dieses soll sie beim Gebrauche ihres Lesebuches sobald es möglich ist in Anwendung bringen".

Wie treffend hat der hochgeschätzte „echteste Humanist" (so Classen), das ware Vorbild eines Philologen auf dem Schulkatheder, damals, als er „vielleicht zum letztenmale dieses Buch mit einer Vorrede begleitete", sogleich die ersten Anzeichen der Gefar erkannt, die sich dem Gymnasium innerlich unter dem Glanze eines hohen Aufblühens bereitete! Wärend er sich bei seinem ersten Auftreten als Methodiker des Elementarunterrichts einerseits gegen eine extreme Verwendung der Lesebuchmethode, der er im Principe doch anhing, anderseits gegen den krassen Formalismus der Hallischen Methode gewandt und auf den rechten schulmäßigen Mittelweg zwischen der natürlichen (analytischen) und grammatischen Methode hin-

geleitet hatte, musste er ein Menschenalter später vor einem ἄγαν des Grammatischen warnen und an den richtigen Maßstab dafür erinnern, nämlich „so viel als gerade nötig ist, um es beim Gebrauche des Lesebuches, und zwar sobald als möglich in Anwendung zu bringen" — nicht also das Scriptum sogleich auf der unteren Stufe zum Maßstabe zu nemen, was dahin fürt die Grammatik zu dem eigentlichen, selbständigen Gegenstande des Unterrichts zu machen und das ware Unterrichtsprincip, das „summum methodi mysterium" des Comenius, nämlich „stets (auch auf der untersten Stufe) Kenntnis der Sachen zugleich mit den Worten zuzufüren" auszuschließen.

In der Eröffnungsrede der Philologen-Vers. zu Gotha 1840 werden änliche Warnungen, gleichsam als pädagogisches Testament des Greises, in seiner maßvollen Weise ausgesprochen — „wenn der Unterricht schon auf der Schule Philologen erziehen will".

Wärend sich keine Äußerung von Jacobs findet, daß er zur Einübung der griechischen Formenlere geregelte schriftliche Exercitien gewünscht hätte, könnte man eine solche erblicken in der Vorrede zu der 1820 erschienenen „Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische" von Rost und Wüstemann, wo ersterer sagt: „Herr Hofrat Jacobs wirkte nicht bloß durch einsichtigen Rat dazu mit, daß die Einrichtung des Buches zweckmäßiger gestaltet wurde, sondern übergab mir auch eine Sammlung trefflicher Beispiele, welche er für den Zweck eines solchen Buches aus den Klassikern ausgewält hatte". Es liegt aber wol auf der Hand, daß diese Sätze für den zweiten, syntaktischen Cursus bestimmt gewesen sein werden, nicht für den ersten, in dem Rost die Formenlere nach ihrer systematischen Ordnung bis auf die einzelnen Unterabteilungen einüben lassen will. Es ist dieses Übungsbuch, so viel ich weiß, das erste, das eine solche Aufgabe stellt, überhaupt aber eine solche Menge von Übungsmaterial — 1. Teil 314 Seiten, 2ter Teil 327 — dem griechischen Unterrichte auferlegt, daß man nicht begreift, wie es möglich sein sollte, sie auch nur zur Hälfte oder zum Drittel durcharbeiten zu lassen, one die Schriftsteller-Lectüre ungebürlich zu verdrängen. Dazu kam dann 1840 noch „Beispielsammlung zu Buttmanns und Rosts Griech. Grammatiken. I. Etymologischer Teil, ein Übungsbuch für die unteren Gymnasialklassen (180 Seiten Text). II. Syn-

taktischer Teil. für die **mittleren** Gymnasialklassen" 438 Seiten. Welche Anforderungen an einen specifisch grammatischen Unterricht! Wie ser dieser damals aber wieder auf der Tagesordnung stand, zeigt die außerordentlich große Verbreitung, die Rosts Bücher, namentlich seine „Anleitung" fand. In ihrer methodischen Anlage hält er sich insofern auf der von Jacobs eingeschlagenen Ban, als er möglichst bald auch in den ersten Abschnitten seine Sätze aus den Schriftstellern auszieht und zwar so, daß „jedes Beispiel etwas Wissenswürdiges (ob auch für den Tertianer angemessenes, kommt dabei nicht in Betracht.) enthalte", und dabei ein Vorgreifen in den Formen und Regeln nicht scheuet, indem er die von dem Schüler nicht zu analysirenden Formen übersetzt oder erläutert. So hat Jacobs in dem griechischen Abschnitte zur **ersten** Declination selbst schwierigere Formen wie *βραχεῖα*, *φίλει*, *παρέλαβεν*, *ἤρξατο*, *ἱδρύσατο*, *δεξαμένου*, *ἐγενέσθην*, *ἠμέλησας*. **Rost**: *παρεγένετο*, *εὐλαβεστέρους*, *ἐκάθητο*, *ἀπετέλουν* u. s. w. In den deutschen Übungen sucht dieser sie möglichst zu meiden, oder er setzt sie in die Noten, später sogar mit Parenthese in den Text, z. B. *ἐκτήσατο*, *ζήτει*, *θαυμάζομεν*, *προτιθέασι*, *ἑώρακα* u. s. w.

Im Todesjare des Urhebers 1847 setzte J. **Classen** mit der 14. Auflage die Herausgabe des griechischen Lesebuches von **Jacobs** fort, indem er zwar im Einzelnen und in den Anmerkungen und Registern besserte, aber in methodischer Beziehung an dem Texte nichts änderte. „Die große Verbreitung, welche die von dem verewigten Fr. Jacobs mit feinem Urteil und richtigem Takte getroffene Auswal des Stoffes seinem griechischen Lesebuche in der deutschen Schulwelt verschafft hat, legt dem Bearbeiter der neuen Auflagen immer von neuem die Verpflichtung auf, . . . durch treue Bewarung des wesentlichen Inhalts die Continuität der sich öfters folgenden Ausgaben nicht zu unterbrechen. . . Doch habe ich es für Pflicht gehalten, dem mir öfters geäußerten Wunsche erfarener Collegen, die Beispiele für einen Teil der Formenlere, namentlich die Declination, um etwas vermert zu sehen, nachzukommen. Vorr. zur 17. Aufl. 1859. Diese Vermerungen sind bis zur 21. Aufl. 1875 jedoch noch in Jacobs Sinne gehalten. Aber 1880 hielt der neue Herausgeber H. **Warschauer** es für notwendig eine „teilweise Umgestaltung des Buches . . . hinsichtlich des den Anfängern vorzulegenden Über-

setzungsmaterials" vorzunemen. „Mir scheint es nicht nur wünschenswert, sagt er, sondern geradezu notwendig, nur das dem Schüler zur Übersetzung vorzulegen, was er, wenn er den grammatischen Abschnitt, über den der betreffende Übersetzungsstoff handelt, genau durchgenommen hat, one Schwierigkeit übersetzen kann, und ihm möglichst viel Gelegenheit zum Wiederholen des Gelernten zu geben. Hiernach halte ich es für verfelt, wenn auf den ersten Seiten eines Buches, die den Überschriften zufolge den Stoff zur Einübung der ersten und zweiten Declination enthalten, Formen der dritten Declination, Adverbia, Pronomina und allerhand unregelmäßige Verbalformen vorkommen. Die unten stehenden Erklärungen und Übersetzungen helfen wol für den Augenblick, im übrigen aber sind sie mer geeignet, die Köpfe der Knaben zu verwirren, als das eben Gelernte in ihnen zu befestigen. . . Wie erleichtert wird die Sache dagegen, wenn jeder Satz als das Facit des neu Gelernten und als Wiederholung des früher Durchgenommenen erscheint. . . Von diesem Gesichtspunkt aus habe ich den im ersten Cursus enthaltenen Stoff so gesichtet und angeordnet, daß von einem vorgreifenden Verfaren schlechterdings nicht mer die Rede sein kann. Das hinzugefügte neue Material ist ein völlig selbständiges". — Es ist doch wunderbar, daß ein so „verfeltes, die Köpfe der Schüler verwirrendes" Schulbuch sich 75 Jare lang in größter Verbreitung und rümender Anerkennung halten konnte, bis ihm endlich die Einsicht des neueren Pädagogen eine erträgliche Umgestaltung verschaffte!

Das Lateinische Elementarbuch aber konnte man nicht so lange dulden; dieses erfur schon 1857 eine „völlige Umgestaltung der vorausgeschickten grammatischen Übungen" von Classen selbst. Er sagt in der Vorrede: „Das von Jacobs zu Grunde gelegte Princip, Anordnung und Fortschritt des Lesestoffes an die Regeln der Syntax anzuschließen, ist für den Gang und die Methode unsers Elementarunterrichts, in welchem wir mit Recht möglichste Sicherung der Formen anstreben, nicht mer geeignet. Indem wir an die Stelle desselben das Princip der allmählich fortschreitenden Formenlere treten lassen, stimmen wir nicht nur mit der Methode der bewärtesten Übungsbücher änlichen Zweckes überein, sondern wir bemühen uns, das lateinische Elementarbuch auf gleiche Stufe mit demjenigen der Jacobsischen Lesebücher zu

bringen, welches unter allen die größeste Ausbreitung und Wirkung erreicht hat, mit dem griechischen". Nach dem Muster des letzteren folgen auf eine Reihe von vocabularischen „Beispielen zur Einübung der Declinationen" (d. h. Substantiven mit Adjectiv) in völlig neuer Bearbeitung Übungen in einzelnen Sätzen, welche in 100 Abschnitten zu je 10 Sätzen alle wichtigen Erscheinungen der Formenlere umfassen. . . . „In der ersten Hälfte wird jedes Wort unter der Seite erklärt, auch werden diejenigen Formen, deren Verständnis noch nicht vorausgesetzt werden kann, angegeben und übersetzt. . . Auch die einfachsten und wichtigsten Regeln der Syntax (die benutzt sind) werden den Schülern allmählich durch den Gebrauch und eine kurze Erklärung zum ersten Verständnis gebracht. Der von Jacobs mit großem Takt und Geschick ausgewälte Inhalt des Lesebuches bewärt sich noch immer als völlig geeignet für die Altersstufe, für die er bestimmt ist".

Neben dieser Umarbeitung des Lesebuchs konnte natürlich auch die vermittelnde Beigabe eines Übungsbuches in der Manier des Speccius, wie die Vorübungen von Schulze, nicht mer bestehn. Man hatte ja auch schon längst angefangen, die Übungsbücher nach dem Principe der allmählich fortschreitenden Formenlere zu gestalten. Jene Umarbeitung besiegelte also den Untergang der Lesebuchmethode.

Änliche Umwandlungen erlitt auch das Lesebuch von Gedike. Es wurde 1853 in 22. Aufl. von Fr. Ad. Beck „neu bearbeitet mit Hinweisungen auf Zumpt". Ad. Ar. Höpfner gab dazu heraus ein „Vorbereitungsbuch, Stoff zu Unterhaltungen und Übungen", das jedoch nicht aufgekommen zu sein scheint. Die 23. Auflage wurde 1857 in der methodischen Anlage mer den neueren Anforderungen entsprechend herausgegeben von Fr. Hofmann, der „Beispiele für die Formenlere" hinzutat und die „Kurze lat. Grammatik", die Gedike seinem Lesebuche hinten angehängt hatte, neu bearbeitet in den Anfang des Buches stellte. Die Merkwürdigkeiten aus der Naturgeschichte wurden durch größere Erzälungen aus dem Altertume und die ersten drei vitae des Nepos ersetzt; dies sicherlich im Sinne von Gedike. Auch in der Beziehung blieb das Buch der alten Lesebuchmethode noch etwas nahe, daß „Deutsche Übungsaufgaben für Sexta, Quinta und Quarta" nur in einem „Anhange" (einem Auszuge aus H. D. Simons größerem Übungsbuche) beige-

geben wurden, der selbst in seiner sechsten „ser vermerten" Auflage 1883 nicht mer als 42 Seiten für jene drei Klassen umfasste. Eine weitere Neubearbeitung erschien 1889 von Otto Stiller. Dieser bemerkt in der Vorr., daß die Gesichtspunkte, nach denen das Lesebuch Gedikes 1782 angelegt sei: „Interesse und Unterhaltung für die Knabensele, Leichtigkeit, Kürze und Abwechselung, moralische Bildung, gelegentliche Förderung des Erlernens und Wiederholens vieler nützlicher und notwendiger historischer Kenntnisse, Erleichterung der Vorbereitung und Wiederholung" auch für seine Nachfolger maßgebend gewesen seien, jedoch beziehe sich das wesentlich auf das Lesebuch als solches, die Fabeln und Erzälungen. Dagegen machte er aus dem „Anhange" einen „zweiten Teil" des Buches unter „einer völligen Umgestaltung der Übungen, um den Anforderungen der Gegenwart Rechnung zu tragen".

Diesen „Anforderungen der Gegenwart" hatten schon früher einige Lerbücher Genüge zu leisten gesucht, so das verbreitete „Lateinische Lesebuch für die untersten Klassen der Gymnasien" von Fr. Ellendt. Königsb. 1826, 2. Aufl. 1828. In der Vorrede erklärt er sich gegen den Gedanken, gleich Anfangs ganze Schriftsteller zu lesen, aber ebensowol gegen „die neusten Elementarbücher". „Tüchtige Grammatik, Gedächtnis, Fassungsgabe und Urteil zugleich zu üben, ersetzt jenen Mangel (des Genusses an dem Schriftsteller) hinlänglich. Jenes Vorgreifen in unbekannte Gebiete ist das Haupthindernis des sicheren Fortschrittes in den Anfangsgründen. Die fremde Sprache muss dem Knaben ein undurchdringliches Dickicht scheinen, wenn ihm bei der Lesung — selbst der meisten Elementarbücher — gleich zu Anfang eine Menge dunkler, schwer aufzufindender Worte und verwickelte Wortfügungen, schwer zu erklärende Casus, Supina, Gerundia, Participien, alles anders als in der Muttersprache, entgegenstarren. Man sehe Gedikes Lesebuch, Bröders lectiones latinae und viele andere häufig gebrauchte Bücher an, und beantworte sich selbst, ob es nicht so ist". — Dieser Vorwurf ist der Lesebuchmethode wiederholt gemacht, wir werden ihn unten bei R. Kühner näher betrachten. — „Das Mittel zur Abhülfe ist leicht. Man füre den Knaben gleich in die Sprache als Ganzes*),

*) Dieser zweifelhafte Ausdruck bezieht sich auf eine Art von Lerbüchern, die weiter unten werden geschildert werden.

als kunstmäßige Erfindung zum Ausdruck der Gedanken ein, beginne aber mit dem Einfachsten. . . Man quäle die Knaben nicht lange mit dem Decliniren und Conjugiren allein, die Einzelnheiten können theoretisch doch nicht gefasst werden, sondern bedürfen der Einübung. Der deutsche und lateinische Elementarunterricht müssen Hand in Hand gehen und von Einem Lerer erteilt werden. Man fange mit dem Begriffe vom Satz, vom Subjekt und Prädikat an (vgl. unten), und lere nach gleichzeitiger Erlernung der einfachsten Declinationsformen und des Verbi sum sogleich Sätze, in denen kein Verbum (außer sum) vorkommt, zu zerlegen. Der Knabe muss aber sogleich auch selbst änliche zu bilden versuchen (nicht erst in der 5. oder 4. Klasse.) Hierauf Sätze mit Verbalprädikat, wobei Conjugation zu üben; dann erweiterter Satz mit Appositionen, Objekten und anderen abhängigen Casus; dann erst zu verbundenen Sätzen". Für Sexta S. 1—10 Sätze mit Copula (das wäre also der oben S. 144 erwänte lateinische und deutsche Speccius); Vocabeln teils in Noten darunter, teils in einem Wörterverzeichnis der Reihe nach für jedes Stück. S. 10—41 Conjugation und das Notwendigste der Syntax. — Zweiter Cursus für Quinta. S. 42—71 „Mindergewönliche Nominal- und Verbalformen". S. 72—195 zur Syntax im Anschluss an Zumpt. In diesem Abschnitte treten zu jeder Nummer der latein. Einzelsätze „zusammenhängende Lesestücke, meistens aus Klassikern, damit der Knabe eine Vorübung zur Lectüre der Schriftsteller erhalte, da Cäsars bell. Gall. in der 4. Klasse schon ganz gut verständlich gemacht werden kann".

Das Buch zeigt den allmählichen Übergang von der noch gewönlichen Lesebuchmethode zu der strengeren grammatischen. Es fürt noch den Titel Lesebuch, obgleich es auch Übungsbuch ist; es bringt sogar in dem zweiten Teile — neben den grammatistischen Formelübungen — den in den Lesebüchern üblichen Stoff, jedoch überall one geschichtliche Ordnung. Aber was Gedike und Jacobs mit c. 18 Seiten bloß lateinischer Vorübungen abmachen wollten, ist hier zum Jarespensum der Sexta gemacht. Auch die Quinta hat noch ein Halbjar lang sich an Formeln zu üben, um die Formenlere vollständig zu erlernen; erst im zweiten Halbjare werden den Einzelsätzen, die als die Hauptsache angesehen werden, zusammenhängende Stücke beigegeben. Das stammt noch aus Jacobs

Plane einer „Einfürung in das Altertum", aber es erhält die Ausdrucksform „Vorübung zur Lectüre der Schriftsteller". Zu diesem Zwecke wären jene zusammenhängenden Fabeln und Erzälungen neben dem Materiale, das in den Einzelsätzen auftritt, nicht nötig gewesen, denn es bringt eine solche Fülle von historischen Notizen, mannigfachsten antiken Gedanken und Vorstellungen, oft auch in umfangreichen Perioden — z. B. S. 60 schon für das erste Quartal der Quinta: Romani cum Carthaginiensibus id foedus pepigerunt, ut eosdem hostes et amicos haberent. Haec conditio Carthaginienses non mediocriter pupugit, cum Massinissa, cujus regnum illorum fines attigit, finitimos suos perpetuis injuriis lacesseret. Sed quid facerent? Infirmitate sua coacti erant, ut pacem quamvis perniciosam servarent. Omnino foedus, quod icerant, violare non voluerunt; dazu als Exercitium eine Metaphrase von 7 Zeilen — daß man nicht einsieht, weshalb Schüler, die das übersetzen können, noch leichte Fabeln, Gespräche, Erzälungen nötig haben sollten, um zur Lectüre eines Schriftstellers gefürt zu werden. Es ist also nur ein Hängenbleiben an der Lesebuchtradition; wir werden sie später in dünneren Resten sehen.

Auf der nämlichen Übergangsstufe steht das „Lesebuch zur Einübung der lateinischen Formenlere" von A. S. Schönborn, 1835, das gleichfalls auch Übungsbuch ist. Die Vorrede zu einer späteren „völligen Umarbeitung des ersten Teiles" schildert treffend die Lesebuchmethode, von der auch Schönborn ausgegangen war, und den Grund ihrer Mängel. „Das Buch sollte dazu dienen, den Schülern die gewönlichen Formen der lat. Sprache im Wege des Übersetzens fest einzuprägen, und zwar mer als bei dem bloßen Auswendiglernen von Paradigmen der Fall ist; zugleich sollten sie in gleicher Weise mit den einfachsten syntaktischen Verhältnissen vertraut werden. Demgemäß war das an wenig Paradigmen Erlernte von vorn herein in kleinen Sätzen zur Anwendung gebracht und vom Einfacheren zum Zusammengesetzten fortgeschritten. Diese Anordnung befriedigt mich aber nicht mer. Für den Anfang war zu viel gefordert, wenn dem Knaben, der mit dem Latein die erste fremde Sprache erlernt, und zwar oft, bevor ihm die vornemsten grammatischen Verhältnisse in seiner Muttersprache klar geworden sind, zu-

gemutet wird, er solle in wenigen Stunden fast alle möglichen Beziehungen des Nomen und Verbum ihrer Form nach behalten und beim Übersetzen in Anwendung bringen. So hat denn das Buch mer einen Anhaltspunkt für das Einüben der Formen und deren Anwendung abgegeben, als daß den Schülern die feste Auffassung durch das Buch zuteil geworden wäre. Bei ausharrender Festigkeit des Lerers mag es wol seine Bestimmung erfüllt haben, wo die Sache dagegen minder ernst genommen worden ist, da dürfte meist bald große Unsicherheit in Anwendung der Formen sich gezeigt haben".

Die beklagte Unsicherheit in der Formenkenntnis hatte auch eine andere, oben S. 315 in der Anm. erwänte Bearbeitung des Lesebuchs veranlasst. Ellendt sagt darüber in seiner Vorrede: „Es erschien mir unzweckmäßig, die Übungen des ersten Cursus etymologisch einzurichten und sie nur an Declinations- und Conjugationsformen zu knüpfen, wie dies in den sonst einsichtsvoll und fleißig gearbeiteten Lerbüchern von Hanhart (Basel 1819) und De Marées (Dessau 1821) geschieht". Diese Bücher sind mir nicht bekannt, wol aber ein ganz änliches 1827 in Bremen gedrucktes und dort bis zum Jare 1873 (wenn auch wol in eingeschränktem Maße) benutztes „Lateinisches Lesebuch, Eine Sammlung sorgfältig gewälter Übungs- und Lesestücke". (Von J. W. Tappenbeck.) 2. Aufl. 1845. Sein Inhalt ist: Kleines Wörterverzeichnis S. 1—15. I. Beispiele zur Einübung der Formenlere. S. 16—59. II. . . der einfachsten Regeln der Syntax. S. 60—116. (Alles nur lateinisch.) Dann Fabeln, kleine Erzälungen, Gespräche, Bruchstücke aus der Mythologie, Erzälungen aus dem Altertume, Bruchstücke aus der römischen Geschichte, die vier ersten Lebensbeschreibungen des Nepos. Man sieht, daß es eine Neubearbeitung des Lesebuches von Fr. Jacobs sein sollte. Aber dessen 18 Seiten „Vorübungen" sind auf 116 Seiten ausgedent, und zwar 43 Seiten davon allein mit nackten Formen angefüllt. Fünf Seiten in Nominativen mit Adjectiven zur Einübung der Geschlechtsregeln; dann „mit gemischten Casus". z. B. 1. u. 2. Decl. Adversariorum animosorum. Fistulis arundineis. Speluncam subterraneam. . . 3. Decl. Passerem torquatum. Lieni turgido. Limine

infero. . . 4. u. 5. Decl. Aciem hostilem. Motibus celeribus. Dann gemischt aus allen Declinationen. Griechische Decl. Mit Compar. u. Superlativen. — Conjugation: Subfui. Desum. Interfuissem. Proderam. . . Trepidabo. Vigilabam. Judicarem. . . Adjacebam. Admonebor. Studeam. . . Exacuebam. Coarguor. Abluebar. Dirutum. . . Obrepseram. . . Muniri. Sciam. . . Meritus sum. Fassus. Rebar. . . Amaturus sum. . . Erudiendus fuerim. . . Fuere. Amasti. und so fort 16 Seiten lang! Dann 8 Seiten mit „abweichenden" Perfect- und Supinbildungen und Anomala. Wie war es möglich zu denken, daß der Schüler diese 59 Seiten gr. 8° erst durchlesen und Form für Form übersetzen sollte, ehe ihm mit S. 60 die ersten Sätzchen mit Subjekt und Prädikat vorgelegt würden? — Eine weite Verbreitung haben Bücher dieser Art wol nicht gehabt, aber sie charakterisiren die Richtung der Zeit, in der sie auch von einem Ellendt als „fleißig und einsichtsvoll (!) gearbeitet" bezeichnet und als nicht ganz unzulässig angesehen wurden.

Es ist erklärlich, daß das Denken und Streben der Schüler Wolfs sich mer auf den wissenschaftlichen Betrieb der philologischen Studien richtete, und ihr Interesse an der Schule den ihr in den oberen Klassen gestellten Aufgaben zuwandte, um so mer, da sie, wie schon die ersten Neuhumanisten, oft sogleich oder ser bald in diese als Lerer eintraten. Das fürte dann dahin, daß der aus der ersten Begeisterung der Neuhumanisten hervorgegangene Grundgedanke der Lesebuchmethodiker, namentlich auch Jacobs, die „Humanitäts-, die Menschenbildung" durch die „Kenntnis der altertümlichen Menschheit" in ihrem Leben und Denken sogleich in den unteren Klassen durch einen entsprechenden Inhalt der Lectüre zu beginnen, immer mer zurückgedrängt oder im Sinne des alten formalistischen Humanismus dahin gedeutet wurde, daß zuvor die Sprachkenntnis als solche dem Schüler beigebracht werden müsse, um ihm damit für die Humanitätsbildung in den oberen Klassen die nötige Vorbereitung zu geben. Gefördert wurde diese Ansicht durch die stärker sich ausbildende kritische und grammatische Richtung der philologischen Wissenschaft, namentlich G. Hermanns. (Man

sehe hierüber Ziegler a. O. S. 347.) Nicht one triftigen Grund tadelte es die C. Verf. v. 7. Jan. 1856, „wenn die Interpretation eines Autors nicht sowol darauf gerichtet ist, mittelst einer grammatisch genauen und das Notwendige gründlich erörternden Erklärungsweise in die Denk- und Anschauungsweise desselben lebendig einzufüren und mit dem Inhalt und Zusammenhang seines Werkes bekannt zu machen, sondern vielmer ihn nur als einen Stoff benutzt, an welchem die grammatischen und lexikalischen Kenntnisse der Schüler zu üben und zu erweitern sind". Dieses Zeugnis der obersten Schulbehörde bestätigt es genügend, daß im zweiten Viertel unsers Jarh. die grammatistische Methode wieder die Oberhand bekommen hatte. „Die Grammatiken wurden immer besser", das heißt jedoch immer gelerter, wärend die praktische Seite des Elementarunterrichts weniger berücksichtigt wurde. Das gilt im Lateinischen von C. G. Zumpt (1818), dessen Grammatik „durch die Gunst der preußischen Behörden raschen Eingang fand" (Eckstein a. O. S. 148), und damit auch die an diese grammatische Richtung sich knüpfende Unterrichtsweise. Nur in einem Punkte wirkte Zumpt auf den Elementarunterricht bedeutend ein: er wusste die in der Grammatica Marchica noch überlieferten „elenden Zauberformeln und Narren-Possen Mascula sunt thorax cet" (s. oben S. 182) nach Herrn Knauthens Chiragogo und dem Angehenden Lateiner (S. 253) in dem neuen Zaubergewande des Knittelverses wieder zu dem hauptsächlichsten Ausstattungsstücke des Elementarunterrichts zu machen, von dem man, wenn auch nach starken Beschneidungen, sich bis auf den heutigen Tag nicht lossagen kann.

Dagegen begann ein anderer Grammatiker, Otto Schulz, seine litterarische Tätigkeit 1815 mit einer kleineren „Schulgrammatik", an die er „auf Wunsch einiger Schulvorsteher" 1820 seine „Aufgaben zur Einübung der lateinischen Grammatik" anschloss. „Das Eigentümliche dieses Schulbuchs, sagt er in der Vorrede, besteht darin, daß es neben der Syntax auch die Formenlere berücksichtigt". Dieses, übrigens nur von der „Ersten Lerstufe" geltende Princip ist das des Speccius; diesem ist das Buch ser änlich, es will eigentlich auch nur „einen zweckmäßiger geordneten Gang nemen, als in änlichen Büchern (das waren damals Bearbeitungen des Speccius) zu geschehen pflegt". Es beginnt: „1. Regel" von der

Congruenz des Adjectivs und Genusregel der 1. Decl. „Der runde Tisch. Mensa, ae; rotundus, a, um. . . Unbekannte Länder. Terra, ae; incognitus, a, um. . . Die bittere Aloe. . . Der kalte Nordwind. . . 17 Beispiele. — Ausnamen: Doch viele Wörter auf ein a u. s. w. Dieser betrunkene Furmann. . . Des arbeitsamen Landmannes. . . Viele und fröhliche Gäste. . . Dem lieben Amtsgenossen. . . — Genusr. der 2. Decl. Er, ir, ur, us u. s. w. . . Diesen fruchtbaren Acker, Ager, gri; fertilis, e. . . O du guter Son! Von den angenemen Speisen. . . Diese schwierigen Geschäfte; . difficilis. . Den gütigen Göttern; . clemens, ntis. — So fort sämtliche Genusregeln mit den Ausnamen. Offenbar wird ebenso, wie bei Speccius, die Erlernung der Declinationen, auch der Pronomina als vorangegangen vorausgesetzt. — 2. Regel: Genitiv auf Fr. Wessen? mit 25 Beispielen, z. B. der Wille der unsterblichen Götter. Das Knirschen der Zäne. 3. Regel: Apposition, 20 Beispiele. — 4. Regel: Subject und Verbum. Deutsche Beispiele: Ich lese, du schreibst, er spielt, wir sitzen, ihr stehet, jene laufen. Ich lebte . . er bewunderte. . . Ich würde kommen, du wirst reisen. . . Deine Brüder werden gelobt. . . Die Hunde werden bellen. Die Hunde mögen bellen. Die H. würden bellen. Die H. haben gebellt. . . hatten gebellt. . . würden gebellt haben. Auch diese Beispiele setzen voraufgehende Bekanntschaft mit der Conjugation voraus, wie bei Speccius. Es folgen Regeln über Casus, Conjunctiv, Acc. c. Inf., Participium, Abl. abs., Gerundium, Präpositionen. Anhang: Unregelm. Declination. Das Ganze für die Erste Lerstufe hat 68 Seiten. — Die „Zweite Lerstufe“ enthält auf 96 Seiten ser kleinen Druckes nur deutsche „Aufgaben“ unter Verweisungen auf die §§ der Schulgrammatik. Aufgabe 1: Socrates, welcher von dem delphischen Apollo für den weisesten aller Griechen erklärt a worden ist, kann mit Recht der Vater b der Philosophie genannt c werden. Marcus Tullius Cicero, welcher in seinem vier und vierzigsten Jare zum Consul erwält d worden ist, wurde Vater des V. genannt. e. Catilina, welcher u. s. w. Größer ist die Zal derjenigen, welche gut scheinen n wollen, als derer, welche glauben, daß man die Tugend um ihrer selbst willen o suchen p müsse. Publius Sulla schien dem Cicero unwürdig, daß er ausrief y: o! über z den unseligen Tag, da Sulla zum Consul

ausgerufen aa wurde. a. judico. b. parens. c. dico, voco. d. creo. e. appello. . . n. videor. o. per se. p. expeto. y. exclamo. z. Accus. aa. renuntio. Dieselben Sätze umzubilden mit doppeltem Accusativ, auch in Acc. c. Inf. — Mit solchen Sätzen beginnt die zweite Lerstufe, also die Quinta. Man betrachte, welche Anforderungen der Grammatiker an die zwei untersten Klassen stellt. Sie werden jedoch dadurch ermäßigt, daß über den Gebrauch des Buches in der Vorrede zur 2. Aufl. schon 1822 gesagt wird: „Es ist nicht sowol zum schriftlichen als zum mündlichen Übersetzen bestimmt. Zu den ersteren (schriftlichen) Übungen bildet jeder Lerer zweckmäßiger eigene Aufgaben, die mit dem, was im Lateinischen gelesen worden ist, in näherer Verbindung stehen, sog. Imitationen". Und weiter über den Gang des Unterrichts: „Ich erkläre mit wenigen Worten die Regel, . . lasse die Sätze von Schülern der ersten Abteilung übersetzen, erst nach der Constructionsordnung, dann in lateinischer Stellung, hierauf von denen der zweiten Abt. wiederholen; und erst wenn Anwendung der Regel vollkommen geläufig ist, lasse ich dieselbe in der Grammatik aufschlagen und auswendig lernen. . . Diese Übungen gewönen den Schüler lateinisch zu denken".

Wir haben hier wieder einen Versuch, die Methode des Rhenius und Speccius weiterzubilden, wie wir sie schon bei Werner und Gröbel kennen gelernt haben, und obgleich er bald gescheitert ist, wird es doch nützlich sein in Erinnerung zu bringen, daß noch im 3. Jarzehent unsers Jarh. angesehene Pädagogen auf dem Boden dieses Originalübungsbuches stehn geblieben sind. Wenn etwa vorausgesetzt ist, daß ein Lesebuch daneben benutzt, oder die Beispiele in Bröders Grammatik gelesen wurden, so ist wenigstens keine Beziehung darauf genommen; der Schüler soll die Grammatik durch Übersetzungen aus dem Deutschen lernen, bevor er in Quarta zur Lectüre kommt.

Nun ist es interessant zu sehen, wie dieser strenge Grammatiker zwanzig Jare später — was dazwischen liegt wird nachher gesagt werden — auf den entgegengesetzten Standpunkt übertritt. O. Schulz gab 1840 heraus „Tirocinium d. i. Erste Übungen im Übersetzen aus dem Lateinischen". 2. Aufl. 1841. In der Vorrede (die wir an einigen Stellen aus einem Aufsatze im Schul-

blatte für die Prov. Brandenburg 1840 ergänzen, dem die Vorrede gekürzt entnommen ist) heißt es: Über die Methode des U. ist nie mer geredet und geschrieben worden, als in der neusten Zeit. . . Die meisten dieser Verbesserer eifern gegen eine Methode, die schwerlich noch irgend wo stattfindet, nämlich nach der man die Formenlere der Reihe nach auswendig lernen lässt, und die Knaben etwa nach Jaresfrist oder noch später zum Übersetzen (gemeint ist doch wol aus dem Lateinischen) fürt". — (Mochte sich Verf. nicht mer daran erinnern, daß er vor zwanzig Jaren in dem Anfange seiner „Aufgaben" die Kenntnis der Declinationen und Conjugationen, auch der Deponentien voraussetzte, und zwei Jare lang die Grammatik an deutschen Sätzen einüben wollte?) — „Wie schmählich dieses Verfaren auch sein mag, immer noch hat es bessere Früchte getragen, als das, wo der Schüler die Sprache lediglich aus dem Gebrauch erlernen und die Regeln aus den vorkommenden Beispielen selbst abstrahiren soll. Auch Jacotots und Hamiltons Methoden sind ihrem inneren Wesen nach nur Auswüchse aus einem an sich gesunden Stamme. Beide haben richtig gesehen, daß die Schüler nicht erst mit der Grammatik lange aufgehalten werden dürfen, sondern sogleich zum Lesen und Verstehen angefürt werden, jegliche Form und jegliche Regel erst in bestimmten Beispielen anschauen und in das Gefül aufnemen müssen, ehe man sie zur Regel und zum Bewusstsein der Regel füren kann. Beim ersten Unterricht bleibt die Erlernung der Formen und eines guten Vorrats von Wörtern immer die Hauptsache, sie müssen aber in dem Gedächtnis der Knaben dadurch befestigt werden, daß er sie in kurzen Sätzen, so viel als möglich klassischen Inhalts, anwendet oder angewendet sieht. Jeder Übung in der Formenlere muss daher die Einübung solcher Sätze, in denen jene Formen vorkommen, zur Seite gehen. . . Werden die Sätze bis zur vollkommenen Geläufigkeit geübt, d. h. so daß der Schüler sie auswendig weiß, so erreicht man dadurch einen dreifachen Zweck, Kenntnis einzelner Wörter, Verständnis der Form, Anwendung der wichtigsten syntaktischen Regeln, für welche der Satz zugleich als Belag und als Erinnerung dient. Ser richtig finde ich, was Rudhardt über das Memoriren sagt. Nicht auf Sicherheit im mechanischen Hersagen der Sätze, sondern auf die Fähigkeit, einen

Gedanken mit Bestimmtheit nach Form und Inhalt wieder herzustellen, muſs der Lerer es anlegen, wenn die Gedächtnisübungen warhaft bildend sein sollen; die mechanische Fertigkeit findet sich am Ende von selber. . . Ich bin immer der Meinung gewesen, daß man besser tue, mit der Conjugation anzufangen. . . Keine Interlinearversion, sondern Vocabeln, die vor der Übersetzung gelernt werden müssen. (Ein Widerspruch gegen sein Princip!) Zuerst liest der Lerer jeden Satz vor, übersetzt jedes einzelne Wort und läſst es von der Klasse im Chor nachsprechen:

Lerer:	Ego Ich	Schüler:	Ego Ich
	sum bin		sum bin
	ego sum ich bin		ego sum ich bin
	discipulus ein Schüler		discipulus ein Sch.
	Ego sum discipulus Ich bin e. S.		Ego sum d. . . .

Dann mit geschlossenen Büchern:

Lerer:	Ego	Schüler:	Ich
	sum		bin

u. s. w.

"	Ich	"	Ego
"	bin	"	sum

u. s. w.

Weiterhin leitet der Lerer die Schüler an, den Sinn jedes Satzes selbst zu finden, wobei die Hauptregeln über die Bildung des Satzes nicht eben erklärt und auswendig gelernt, aber angewendet und eingeübt werden. Sobald der Sinn des Satzes gefunden ist, schließen die Schüler ihre Bücher und antworten auf die mündlichen Fragen, z. B.

Lerer:	Nemo	Schüler:	Niemand
	ante Hannibalem		vor dem Hannibal
	transiit		hat überschritten
	Alpes		die Alpen
	cum exercitu		mit einem Heere.

oder:

Lerer:	Niemand	Schüler:	Nemo
	vor dem Hannibal		ante Hannibalem

u. s. w.

Bei einer zweiten Wiederholung: Nemo ante Hannibalem Niemand vor dem H. transiit Alpes überschritt die Alpen u. s. w. Bei einer dritten Wiederholung gibt der Lerer den ganzen Satz bald lateinisch bald deutsch auf, und kert sonst zu demselben Satze zurück, bis er mit vollkommener Fertigkeit übersetzt wird; auch lässt er über die Form der einzelnen (zum Pensum gehörigen) Wörter Rechenschaft geben. (Eingehendere Anweisungen s. im Schulblatt S. 493 ff.) In den beiden ersten Abschnitten selbstgebildete Sätze, von der elften Seite an folgen Sätze aus klassischen Schriftstellern und als Anhang Fabeln, Erzälungen und Gespräche. . . So vorbereitet zu Cornelius Nepos, oder lieber zu Gedikes Chrestomathie, einem mit Unrecht in Vergessenheit geratenen Schulbuch".

Das Buch beginnt. I. Zur Einübung des Verbi sum, fui, esse. 1. Ego sum discipulus; tu es praeceptor; haec est schola. . . Frater tuus non est diligens et attentus. Sämtliche Vocabeln darunter: Ego ich u. s. w. haec diese. tuus dein. 2. Hic puer diligens est. . . . Cur est piger? Haec domus alta est. . . . Hoc scamnum oblongum est. 3. Hic panis durus est. . . Hoc donum gratum est. 4. Hic liber utilis est. Haec charta inutilis est. . . Hoc atramentarium nimis plenum est. . . 6. Nos sumus in schola. . . Cur hi pueri non sunt diligentes. Haec atramentaria sunt nimis plena. Vocabeln: hi pueri diese Knaben. diligentes fleißige. . . hae pennae diese Federn. . . haec atramentaria diese Tintenfässer. . . 7. Ubi sunt pennae meae? Sunt in scrinio. Ubi vero est scalpellum meum? Ecce sub scamno est. Vocabeln: in scrinio im Schrank. u. s. w. — 13. Pater meus optat, ut diligens sim. . . Simus igitur diligentiores, quam fuimus. Vocabeln: diligentiores fleißigere. . . 14. Dic, mi fili, uter sapientior fuerit, Socrates an Solon? Socrates fuit sapientissimus Graecorum. 15. Utinam satis sanus essem, nunquam non essem in schola.

Steckt darin nicht ein gut Stück der natürlichen Unterrichtsmethode? In der Tat beruft sich Schulz in dem Schulblatte a. O. 481—486 nachdrücklich auf Gesner und Fr. A. Wolf. „Ich dächte, wir hätten an diesen beiden ein Par tüchtige Zeugen, daß man auch vor 50 und 100 Jaren das Latein nicht so widersinnig gelert hat, wie die neueren Verbesserer der Methode gewönlich vor-

aussetzen. (Wer beruft sich heute im Elementarunterricht auf Gesner?) Das Buch hat Änlichkeit mit Seidenstücker. Auf S. 5 beginnt II. Einübung der 1. Conjugation. Die Sätze haben änlichen anschaulichen Inhalt und sind immer mer in Zusammenhang gebracht. z. B. 31. Rogas, cur hic dux laurea ornatus sit; magnam victoriam reportavit. Ubi pugnatum est? Pugnatum est apud Lipsiam ante hos quinque et viginti annos. Borussi apud Lipsiam fortissime dimicaverunt, ut patriam liberarent. — S. 11. Zur Einübung der 1. u. 2. Decl. Von da an immer mer Sätze aus klassischen Schriftstellern: Terra est globosa. Sol terram collustrat. . . Iram Ennius initium insaniae vocavit. Darunter auch oft Eigennamen, wie Epaminondas, Pyrrhus, Xerxes, und später immer mer davon. Unregelmäßige Formen werden wörtlich übersetzt, z. B. volumus, quibuscum, alterius, bis sie ihre systematische Erklärung finden. S. 33. Verba anomala. S. 36. Sätze zur Einübung der Hauptregeln über die Casus. S. 41. der Hauptregeln über den Conjunctiv. 43. Acc. c. Inf. 45. Part. Gerund. Supina. S. 50. Fabeln. 52. Gespräche. 58. Erzälungen. S. 62—95. Elemente der lateinischen Grammatik (nur Formenlere). Lexikon.

So glaubte noch 1840 ein angesehener Grammatiker und Schulmann, daß die Schüler durch ein Büchlein mit 60 Seiten Text von nur lateinischen Sätzen und Lesestücken genügend „vorbereitet seien zu Cornelius Nepos oder Gedikes Chrestomathie“; sechzig Seiten, von denen aber mer als die Hälfte von den angegebenen Vocabeln eingenommen wird, nur lateinischen Lesestoffes! Derselbe Mann, der 20 Jare vorher nur deutsche Sätze zum Übersetzen in das Lateinische auf 68 Seiten kleinsten Druckes der „Ersten Lerstufe“ und auf 96 Seiten der „Zweiten Lerstufe“ auferlegt hatte! Hatte auch er sich, wie Fr. A. Wolf, s. oben S. 259, überzeugt, daß das: „Hier seht die Regel und deren Anwendung an einem Beispiele in der Grammatik und nun geht es ans Nachmachen“, wonach seine „Aufgaben“ von 1820 angelegt waren, eine „lumpige Methode“ sei?

Wir wollen aus dem Schulblatte noch einige beachtungswerte Worte beifügen. S. 487. „Ich setze (bei dem Tirocinium; der Titel erinnert an Rhenius) voraus, daß man das Lateinische nicht

mit Kindern, sondern mit Knaben anfange, die schon einige Reife des Verstandes und einige grammatische Vorkenntnisse erlangt haben. Bis zum zehnten Jare gibt es gar viel Dinge zu lernen, die jedenfalls wichtiger als das Lateinische sind (!); mit dem vollendeten zehnten Jare (!) aber kann es ein Knabe so weit gebracht haben, daß er Deutsches mit Verstand und richtiger Betonung liest, daß er die Redeteile, auch Subjekt und Aussage, zu unterscheiden weiß, und eine allgemeine Vorstellung von der Bedeutung der meisten grammatischen Formen hat. Ich setze ferner voraus, daß man für den Unterricht im Lateinischen nicht zehn wöchentliche Stunden, sondern täglich höchstens eine Stunde bestimme (!). Da es im Anfang viel auswendig zu lernen gibt (auch die Beispielsätze, vgl. oben), was doch wol zu Hause geschehen muss, so wüsste ich nicht, wie ich wöchentlich zehn Stunden nützlich für das Lateinische anwenden sollte, und die Schwierigkeit würde für mich um so größer sein, je jünger und unreifer am Verstande meine Schüler sein möchten. Weniger als täglich eine Stunde möchte ich aber auch nicht haben, weil Anfänger nicht bloß Unterricht, sondern viel mer noch Übung bedürfen, und das Gelernte größtenteils in der Schule selbst geübt werden muss". Was verstand aber Schulz unter „üben"? Nicht Übersetzen deutscher Übungsstücke, denn die felen in seinem Tirocinium und er redet nicht davon. (Heutzutage wird damit die meiste Zeit hingebracht.) Und trotzdem sagt er zuletzt „Ich stelle endlich als ein Axiom voran, daß beim Lernen einer Sprache Wörterkenntnis und Sicherheit in den Formen die unerläßliche Bedingung weiterer Fortschritte und also mit beiden der Anfang zu machen sei". NB one schriftliche Exercitia! „Sowol einzelne Wörter als grammatische Formen lernt und behält man am sichersten, wenn man sie in ihrer Verbindung mit anderen Vorstellungen lernt. . . So liegt also die Notwendigkeit vor, den ersten Unterricht der latein. Formenlere sogleich mit dem Lesen ganzer Sätze zu beginnen. In dem ersten Abschnitt kommen alle Formen des Verbi sum in Verbindung mit Substantivis, Adjectivis und Pronominibus vor. Nur die ersteren in Verbindung mit häufig vorkommenden Substantivis und Adjectivis sind das Pensum, das erlernt und geübt werden soll. Die Casus obliqui der Pronominum und Ausdrücke wie in urbe,

domi, mi fili, erga deum, cum matre werden hier noch als bloße Vokabeln behandelt, die der Schüler für jetzt nur mit dem Gedächtnisse auffasst und später erst im Einzelnen verstehen lernt. . . Pensum des 2. Abschnitts 1. Conj. . . Was von andern, namentlich Declinationsformen sich anschließt, z. B. die den Verbis nachfolgenden Casus, werden wiederum als bloße Vokabeln angesehen und finden später ihre Erklärung. . . Mit jedem neuen Abschnitt wird die Zal der Formen, welche unerklärt bleiben, immer geringer, der Schüler aber, der die beiden ersten Bogen gehörig durchgearbeitet hat (d. h. die Sätze ins Gedächtnis aufgenommen s. oben), wird alle regelmäßigen Formen und von den unregelmäßigen die am häufigsten vorkommenden leicht erlernen und richtig unterscheiden".

Ich will noch darauf aufmerksam machen, daß der lateinische Grammatiker in seiner Stellung als Provinzialschulrat sich mit dem größten Eifer dem Volksschulwesen zugewandt hat. Wenn das denn auch zumteil in nicht glücklicher Weise (gegen Diesterweg) geschehen sein mag, so ist es jedenfalls ein Beweis dafür, wie ser diesem Philologen die Methode des elementaren Unterrichts überhaupt am Herzen lag. In der Tat wird kaum einer ein rechter Methodiker in einem einzelnen Unterrichtszweige sein können, der diesen nicht als einen Teil des Ganzen aufzufassen sich bemüht; am wenigsten wird er die Methode eines Sprachunterrichts construiren wollen, one sie in ihrem Verhältnisse zu dem gesamten Sprachunterrichte zu betrachten und demgemäß auszubilden.

Die voraufgehende Darstellung hat gezeigt, daß Hamilton und Jacotot auch über Norddeutschland nicht so ganz als verduftende Meteore dahin gezogen sind, sondern daß sich auch da einer fand, der sich die Manungen von K. A. Schmid und Ruthardt, das in jener Methode enthaltene Ware in die Praxis aufzunemen oder nutzbar zu verwenden, zu Herzen nam, obgleich er ursprünglich auf einem ganz anderen Standpunkte gestanden hatte. Das Tirocinium von O. Schulz ist in seiner Art eine so vortreffliche schulmäßige Gestaltung der analytischen Methode, wie sie bis dahin noch nicht gefunden war, und es ist vielleicht zu bedauern, daß der lateinische Elementarunterricht nicht auf diese Ban getreten und auf ihr seine Weiterentwicklung gesucht hat; warscheinlich wären dem Gymnasium

manche der übelen Erfarungen, die es hat machen müssen, erspart geblieben.

Es war aber noch ein zweiter angesehener Grammatiker, der in änlicher Weise von den Principien der Hamiltonschen Methode ergriffen und, wenn auch nur vorübergehend, von seinem ersten Schulbuchplane abgelenkt wurde, jedoch bald wieder zu diesem zurückkerte. Es ist W. H. Blume. Er gab 1829 den ersten Teil seines Lateinischen Elementarbuchs zum Übersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche heraus, dem 1831 der zweite Teil zum Übersetzen aus dem Deutschen folgte. Er charakterisirt das Buch in der Vorr. zum 1. Teil mit den Worten: „Eine syntaktische Stufenfolge streng und folgerecht durchzufüren und zugleich mit derselben ein natürliches Fortschreiten durch die verschiedenen Abschnitte der Formenlere zu verbinden, war die Aufgabe, welche ich mir bei Abfassung dieses Buches vornemlich stellte. Die Stufenfolge muſs sich um so mer auf das Syntaktische basiren, als gerade das Lateinische die erste fremde Sprache zu sein pflegt, an welcher dem Knaben die Gesetze der Satzbildung zum Bewuſstsein gebracht werden". (In der Vorr. zur 10. Aufl. ist hier hinzugefügt „im Anschluſs an den Unterricht in der Muttersprache".) Es ist damit im wesentlichen das Princip ausgesprochen, das wir oben als das des Speccius erkannt haben, jedoch so, daß „mit einem lateinischen Speccio der Anfang gemacht wird". Vgl. S. 145 oben. Mit Speccius stimmt Blume auch darin überein, daß er seinem Elementarbuche wenigstens „die Erlernung der Declinationen und des Verbi sum" voraufgehn läſst. Vorr. zur 2. Aufl. Gleich in dem ersten Stücke, das anfängt Terra est sphaera. Terra est globosa, kommen alle Formen von sum und die Substantivformen virtus, viri, vitia, oppidum, conditores, animalia, Adjectiv diligentes vor. Dieser erste Teil des Elementarbuchs ist also zunächst nur eine weitere Ausfürung der „Vorübungen" bei Gedike und Jacobs. Aber an diese Übersetzungsübungen soll „sich eng (stückweis) anschließen die Benutzung des zweiten Teils, indem dieser nach einem gleichen Stufengange Anleitung gibt, eben denselben, jedoch anders combinirten Sprachstoff (Wortmaterial) durch Übertragung aus dem Deutschen in das Lateinische noch einmal zu verarbeiten". Dieses

von Ellendt begonnene Verfaren fürte Blume weiter, indem er regelmäßig auch von den zusammenhängenden Lesestücken Metaphrasen zu Exercitien ausarbeitete, — das beliebt gewordene „im Anschlufs an die Lectüre" in der Art der alten gekünstelten Imitation, d. h. des Wortevariirens. Ein zweites Stück der Rückker zu der althumanistischen Schule.

Die grammatistische Ordnung ist folgende: Erster Cursus. Erster Abschnitt. Der einzelne Satz in fortschreitender Entwicklung (vgl. unten das „genetische" Princip). 1. Einfaches Subject und einfaches Prädicat nebst Copula. 2. Subj. u. Präd. durch Adjective und Genitive erweitert. 3. u. 4. Vocativ und fortgesetzte Erweiterungen. 5. Hinzutreten der Negationen und Adverbia. 6. Steigerung der Adjectiva. 7. Verbalprädicat. 8—11. Objectsaccusativ. 12. Acc. auf Fr. wie lange u. s. w. 13. Dativ von Adjectiven regiert. 14. von Verben. 15. Für wen? od. wofür? und Dat. bei esse. 16. 17. Ablat. womit u. s. w. 18. Ablat. wo? wann? 19. Infinitiv als Subject. 20. als Ergänzung des Verbalbegriffs. 21, 22. Präpositionen. 23. Apposition. 24—26. Pronomina. 27. Objectsgenitiv u. bei Adjectiven. 28. Partitiver Gen. 29. Gen. u. Ablat. der Beschaffenheit. 30. dignus. 31. Supina. 32. Participia adjectivisch. — Zweiter Absch. 1. Comparativ mit quam. 2. mit Ablat. 3, 4. Relativa. 5, 6. Relative Adverbia; copulative und temporale Conjunctionen. 7. Disjunctive Conj. 8. concessive u. conditionale. 9. causale. 10. finale. 11. v. timendi. quominus, quin. 12, 13. Conjunctiv nach Fragewörtern u. Relativen. — Dritter Abschn. Gemischte Beispiele in merfach zusammengesetzter Rede und kleinen Erzälungen. Zu diesen auch entsprechend im 2. Teile. Vierter A. Einige Fabeln.

Zweiter Cursus. 1. Abschn. 1. doppelter Nom. u. Acc. 2. Auflösung der Participia durch Relative. 3, 4. durch temporale Conjunctionen; wenn, weil, da, obgleich, one zu. 5. Absolute Ablative. 6, 7. Acc. u. Nom. c. inf. 8. Gerundium. 9. Part. Fut. Pass. 10. Städtenamen. 11. opus est. — 2. Absch. Gemischte Beispiele; minder gewönliche Nominalformen und unregelm. Verba. — Bis hierher läuft das grammatische Pensum, das „für Sextaner und Quintaner und gegen Ende hin für Quartaner aus der Syntax faslich ist", auf 49 Seiten; „darin ist für

die fortschreitende Einübung der Formenlere ausreichend gesorgt".! Dem entsprechen im 2. Teile (Regeln eingeschlossen) 48 Seiten für den ersten und 30 S. für den zweiten Cursus. Es folgen als 3. Absch. Gespräche und äsopische Fabeln. 4. Absch. Erzälungen, Betrachtungen u. s. w., zusammen 33 Seiten Lectüre „in Quarta abwechselnd mit Nepos". Diesen beiden Abschnitten waren ursprünglich entsprechende deutsche Übungen nicht beigegeben, sind aber späteren Auflagen angefügt. Diese Stücke sollen auch im Sinne Ruthardts zu Memorirübungen benutzt werden.

Das Buch ist im wesentlichen der grammatischen Methode zuzuweisen, doch fürt es schneller zum Lesen von Beispielen und zusammenhängenden Stücken, und trägt insofern eine Analysis in sich, als die syntaktischen Regeln, die in dem 1. Teile nur durch Überschriften angedeutet werden, erst in dem 2. Teile vor den einzelnen Übungsstücken abgedruckt sind, womit wol gemeint ist, daß die lateinischen Formeln und Sätze zuerst one weiteres übersetzt und die Regeln daraus abgeleitet werden sollen. Ein anderer wichtiger methodischer Punkt wird weiter unten noch bemerkt werden.

Nun traten aber bald nach dem Erscheinen dieser Lerbücher die lebhaften Verhandlungen über Hamilton und Jacotot ein, und selbst dieser so besonnene Methodiker wurde von ihren Principien so stark ergriffen, daß er ihnen mer nachzukommen suchte. Im Jare 1840 gab er heraus: Lateinische Vorschule. Leipzig (Braunschweig). Ich habe das Buch selbst leider nicht auftreiben können; aber O. Schulz schildert es im Schulbl. f. Prov. Brandenb. S. 468 deutlich genug. „Dr. Blume äußert sich über die Mängel der Hamiltonschen Methode, aber den Grundgedanken billigt er doch und seine Vorschule ist ein Versuch, Hamiltons Verfaren von manchen Widersinnigkeiten zu reinigen und es gründlich gebildeten Leuten annemlich zu machen. Sein Buch ist eine für den Schulgebrauch eingerichtete Bearbeitung der ersten Bücher von Livius röm. Geschichte mit gegenüberstehender deutscher Übersetzung, die zwar wörtlich und zuweilen undeutsch, aber nicht so steif und ungelenk wie die Tafelsche ist. Ob es ein glücklicher Gedanke war, gerade die Geschichte des Livius für Anfänger in kleine Sätze zu zerlegen, ob nicht andere mer Abwechselung darbietende Lesestoffe, wie z. B. das lat. Elementarbuch des H. Blume selbst, geeignet waren, dem Ha-

miltonschen Verfaren zur Grundlage zu dienen, ob . . . ., das sind Fragen, die bezweifelt werden können". — Das Buch scheint keine Aufname gefunden zu haben; Blume ließ es fallen und kerte zu der Fortsetzung seines ersten Planes zurück.

Der besondere methodische Punkt in Ellendts und Blumes Büchern, auf den oben hingewiesen wurde, ist um so beachtenswerter, als er der Anfang des folgenden Fortschritts ist. Blume bezeichnet ihn kurz in der Überschrift des ersten Abschnitts: „Der Satz in fortschreitender Entwicklung". Den nämlichen Ausdruck des neuen Princips finden wir 1835 bei A. Grotefend; wir werden zu sehen haben, in welcher Weise er sich in der praktischen Ausfürung entwickelt hat.

Das Princip entsprang aus dem Fortschritte der grammatischen Wissenschaft, welche darauf ausging, ein rationelles Verständnis der Sprache aus der Aufweisung des Zusammenhanges der Denkoperation mit der Sprachform, in der jene ihren Ausdruck sucht, zu gewinnen. Der Gedanke dieses Zusammenhanges liegt freilich so nahe, daß er in seiner Allgemeinheit auch den alten Grammatikern bekannt war und ihnen bei ihren Leren wol vorschweben mochte, in einzelnen Fällen selbst angedeutet wurde. Aber ihr Studium war wesentlich darüber aus, die sprachlichen Erscheinungen je nach den äußerlichen Merkmalen der Form, der etymologischen und syntaktischen, zu registriren, und die lateinische Form durch bloße Gegenüberstellung der deutschen, die als eine selbstverständliche vorausgesetzt wurde, zum Gebrauche fassbar zu machen. Deshalb geht ihre Darstellung immer von der Betrachtung des Wortes und der Formen, die der neueren Grammatiker dagegen von der Betrachtung des Satzes und des darin ausgedrückten Gedankens aus. Diese Richtung macht sich in den lateinischen Grammatiken seit Zumpt (1818) und Otto Schulz schon bemerklich. Der letztere bezeichnet, wie oben von der Praxis des Speccius, so hier den Übergang von der älteren Grammatik zu der neueren in der Vorr. zu seiner Ausführl. lat. Gram. 1825: „In Rücksicht auf die Methode wollte ich mich so nahe als möglich an die größere Märkische Grammatik halten, über deren Vorzüge unter allen Schulmännern wol nur eine Stimme ist, deren Umarbeitung aber, wiewol von Vielen eifrig gewünscht, von Einigen one Glück versucht, doch

aus ser begreiflichen Gründen kein dankbares Unternemen sein möchte".

Am entschiedensten trat auf die neue Bau Aug. Grotefend, Conrector in Ilfeld, mit seiner „Ausführlichen Grammatik der lateinischen Sprache zum Schulgebrauche" 1. Teil 1829. 2. Teil 1830 — obgleich er „den Vorwurf befürchten müsse, daß er zu tief in die Philosophie der Sprache eingegangen sei". Bekanntlich erhielt diese Richtung ihren höchsten Aufschwung durch K. Ferd. Beckers „Deutsche Grammatik" 1829, die bald darauf zu einer „Schulgrammatik" umgearbeitet wurde, und dessen „Ausfürliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik" 1835. So ser man auch mit Recht die theoretischen Consequenzen aus dem Beckerschen Systeme für die gesamte Gestaltung des grammatischen Unterrichts zurückgewiesen hat, so übt es doch eine dauernde Nachwirkung, deren sich freilich jetzt kaum einer bewusst ist, der den Umschwung nicht in seiner Jugend noch mit erlebt hat.

Im Jare 1833 (34) arbeitete Aug. Grotefend, als Director an das Gymnasium zu Göttingen versetzt, nach seinen grammatischen Grundsätzen ein Lateinisches Elementarbuch für die unteren Gymnasialklassen aus. Das Buch erlebte nur drei Auflagen; aber „nachdem es, verwaist und aufgegeben, schon merere Jare hindurch im Buchhandel gefelt hatte, — sagt der Herausgeber der 4. Aufl. 1858, Joh. Frei in Zürich, in der Vorr. zur 5. Aufl. 1862 — hat es in seiner neuen Gestalt ser rasch wieder in vielen Schulen Eingang gefunden. . . In der Tat scheinen mir wenige lat. Elementarbücher die guten Eigenschaften in sich zu vereinigen, welche das Grotefendsche schon in seiner ursprünglichen Anlage und Gestalt anerkanntermaßen in sich vereinigt hat". In Grotefends eigener Vorrede von 1833 heißt es: „In Hinsicht der Methode folge ich dem Grundsatze, der Theorie die Praxis, die Erscheinung in concreto der abstrakten Regel vorangehen zu lassen". Aber „Es ist mir unbegreiflich, wie denkende Lerer noch immer daran zweifeln mögen, daß jeder Sprachunterricht vom Verbum ausgehen muss. Wenn man nämlich einmal, wie ich glaube, darüber einverstanden ist, daß vom Anfange an bei jeder Form, welche der Schüler lernt, auch die Anwendung derselben in der Rede gezeigt werden muss, wie soll dies anders bewerkstelligt werden, als durch die Bildung

eines Satzes, als dessen integrirender Bestandteil das Wort in der gelernten Form erscheint? Nun aber ist doch gewiss dasjenige Wort als die Grundlage des Satzes zu betrachten, welches auch an und für sich schon einen Satz bildet, das Verbum finitum. Erst in ihrer Verbindung mit diesem Worte erhalten alle übrigen Wörter des Satzes in Hinsicht ihrer Form Bedeutung und Leben“. . . Daher „bilden die Verbalformen den Faden (dieses Hülfsbuches), an welchen sich nach und nach alles Übrige anreiht. . . Ich betrachte den Satz in seiner fortschreitenden Entwicklung und lasse, sobald nur erst einige Formen des Verbum finitum dem Gedächtnisse eingeprägt sind, Nomina und Pronomina sich mit dem Verbum verbinden, so daß der Schüler neben der Erlernung der Verbalformen nach und nach nicht nur mit den übrigen Teilen der Formenlere, sondern auch mit den gewönlichsten syntaktischen Verhältnissen bekannt und durch immer fortwärende Wiederholung vertraut wird. Auf diese Weise wird der Schüler mit allen Erscheinungen der Sprache nicht durch die tote Regel der Grammatik, sondern durch Beispiele der lebendigen Rede bekannt, und das Geschäft des Lerers besteht hauptsächlich darin, das Gelernte am rechten Orte zur Übersicht zu bringen, unter Regeln zusammenzufassen, wobei die vorangeschickte Grammatik zu Hülfe kommen soll“.

Das Hülfsbuch beginnt unter der Überschrift: A. Activum. I. Ind. 1. Tempora imperfecta (rei imperfectae). a. Praesens. folgendermaßen:

Nr. 1. a. Aras. b. Jurat. c. Migramus. d. Silent. e. Nocetis. f. Manes. g. Quaeritis. h. Metuunt. i. Venimus. k. Serviunt (4). l. Sitis. m. Tonat. n. Ego vitupero. o. Tu laudas. p. Ille ridet. q. Nos cadimus. r. Vos statis. s. Illi dormiunt (4). t. Pater docet. u. Filius discit (3). v. Puella canit (3). w. Patres diligunt. x. Filii gaudent. y. Puellae saltant. (Das Folgende schreibe ich mit Abkürzungen.)

Ego ich Pl. Nos wir. Tu—vos. Ille jener — Illi jene. Pater der V. Plur. Patres die Väter. Filius d. S. Plur. Filii die Söhne. Puella d. M. Plur. Puellae die M.

Anm. 1. Das Verbum muss mit s. Subjekt in P. u. N. übereinstimmen. 2. Wann Ego cet. zu setzen. 3. Artikel.

a. [Wir] pflügen*). b. [Du] schwörst. c. [Sie] wandern. d. [Ihr] schweigt. . . . h. [Wir] fürchten. i. [Du] kommst. k. [Ihr] dienet. . . . n. Wir tadeln. o. Ihr lobt. p. Jene lachen. q. Ich falle. r. Du stehst. s. Jener schläft. t. Die Brüder leren. u. Die Schüler lernen. v. Die Töchter singen. w. Der Bruder liebt. x. Der Schüler freut sich. y. Die Tochter tanzt.

Der Bruder frater. Plur.? Der Schüler discipulus. Plur.? Die Tochter filia. Plur.? (Antwort aus den latein. Beispielen.)

Nr. 2. Anm. Die erste Decl. hat im Pl. -ae, die zweite -i, die dritte -es.

a. Ludimus. b. Cantatis. . . . m. Accipitres rapiunt. n. Lupus ululat. o. Equi hinniunt. p. Asini rudunt. q. Aquila volat. r. Ranae natant. s. Nos patres senescimus. u. Illi pueri garriunt.

Accipitres die Habichte. Sing.? Lupus d. W. Plur.? Equi die Pf. Sing.? Asini die Esel. Aquila der Adler. Ranae die Frösche.

a. [Sie] spielen. b. [Wir] singen. . . m. Die Adler rauben. n. Die Wölfe heulen. o. Das Pferd wiehert. p. Der Esel schreit. q. Die Tauben fliegen. r. Der Delphin schwimmt. s. Jene Männer altern. u. Ihr Schüler plaudert.

Die Taube columba. Der D. delphinus. Die Männer viri Sing. vir.

Praeteritum (Imperfectum).

Nr. 3. a. Clamabas. . . . i. Aqua fluebat (3). k. Arena urebat. m. Avis volabat. . . . p. Nos agricolae arabamus.

Arena d. S. Avis der V. Plur. Aves. Agricolae die Ackerleute.

---

*) Diese Setzung der Pronomina in Parenthesen verrät das Bedenken, das man dem „vom Verbum ausgehn“ entgegenstellen muss. Die Sache scheint richtig bei den alten Sprachen, aber im Deutschen und in neueren Sprachen tritt das finite Verbum als Satz in der Regel mit einem Pronomen auf, das der Stellvertreter eines Nomens ist. Und der Gedanke nimmt insofern doch seinen Ausgang von dem Pronomen oder Nomen, als dieses Person und Numerus des Verbs bestimmt. Es war also nicht richtig zu sagen, jeder Sprachunterricht müsse vom Verb ausgehn, sondern vielmer „vom Satze“ in seiner einfachsten Form, von der Verbindung eines Verbs (Prädikats) mit einem Nomen (Subjekte). Aras Du pflügst, Jurat Er schwört, Migramus Wir wandern sind nur dann Sätze, wenn die Vorstellung von den Personen, auf die das Pronomen bezw. das Suffix hinweist, in meinem Bewusstsein liegt. One eine solche Vorstellung sind es keine Sätze, keine „Ausdrücke von Gedanken“, sondern nur abstracte Formen sowie sie auch in den Paradigmen zusammengestellt werden.

a. [Ihr] scheinet. . . i. Der Strom floss. k. Das Feuer brannte. l. Der Habicht raubte. m. Die Vögel flogen. p. Du Ackermann pflügtest. . . u. Die Hunde heulten.

Der Strom amnis. Plur.? Feuer ignis. Pl.? Der Hund canis.

Zu Nr. 4. Anm. 1. über Congruenz der „Beiwörter“. 2. Masc. der 1. Decl. Neutra auf um Plur. a. metallum, metalla.

Nr. 5. Futurum. . . l. Tu tiro disces. m. Leo saeviet (4). n. Pavo ille superbiet (4). o. Ego praeceptor vetabo. p. Vos oratores dicetis. q. Hic custos custodiet (4).

Anm. Die Nomina der 1. Decl. Feminina, wenn sie nicht männliche Personen bezeichnen; die auf -r und -us der 2. Decl. Masc., die auf -o, -or, -os, -er der 3. Masc. wenn nicht weibliche Personen.

Tiro der Anfänger. Pl. Tirones. Leo d. L. Plur.? Pavo d. Pf. Plur.? Praeceptor d. L. Plur. Praeceptores. Orator d. R. Plur? Custos d. W. Plur. custodes. — So unten Nr. 6 Rex d. K. Plur. Reges. Leges die G. Sing.? Sorores . . Sing.? Uxor . . Plur.? Miles . . Plur. Milites. Pedites die F. Sing.? Equites die R. Sing.? Mons Plur. Montes. Dentes die Z. Sing.? Homo d. M. Plur. Homines. Ordines die Reihen. Sing.?

Das wird wol ausreichen um ein Bild von der methodischen Anlage des Buches zu geben. „Der Faden“ ist die Conjugation des Verbs. Diese hat der Schüler stückweis zu lernen, und zwar jedes Tempus nach allen vier Conjugationen; also nach systematisch synthetischer Methode durch das ganze Buch hin, das mit dem Präsens anfängt und mit dem Particip endigt. Das erscheint dem Verfasser zulässig, da ja jede finite Verbalform „ein Satz“ sei. Die Einübung geschieht an lateinischen Beispielen und deutschen Sätzen, die je den lateinischen im Verbum entsprechen, was nach der Bezeichnung mit Buchstaben leicht zu ersehen ist. Diese Corresponsion hört aber von Nr. 7 an auf. Dazu kommt dann gleichsam der analytische Einschlag; aus den lateinischen Sätzen hat der Schüler die Singular- und Pluralform der Nomina zu entnemen und nach der Analogie nachzubilden. In Nr. 7 wird so der Accusativ der 5 Declinationen eingefürt, in Nr. 12 der Genitiv, Nr. 13 Dativ, 14 Ablativ, 15 Adjective der 3 Decl. 19 Pronomina, so weit sie nicht schon vorausgenommen sind, 20 Vocativ, 25 Comparative. Zalwörter haben keine besondere Stelle. So soll also die Declination u. s. w. vorab analytisch aus den Beispielsätzen gemerkt und

danach auch angewendet werden; „es ist das Geschäft des Lerers das Gelernte am rechten Orte zusammenzufassen“, also die Paradigmata der Declination nach Nr. 14. Nach Nr. 49 „mögen die Genusregeln vollständig gelernt und die ganze Formenlere wiederholt werden“. Es folgen nun noch 50—54 die V. anomala u. defectiva. — Der zweite analytische Einschlag sind die syntaktischen Regeln, die in Anmerkungen unter den lateinischen Beispielen eingefügt sind. Von Nr. 21 an wird „über den Gebrauch“ des Conjunctivs, des Passivs (in verschiedenen Übersetzungsweisen), des Infinitivs (Acc. c. Inf.), des Gerundiums, Supinums, Participiums (auch Abl. abs.) auf die voraufstehende Grammatik verwiesen, jedoch auch in dem Sinne, daß der Lerer die syntakt. Erscheinungen zuerst an den lateinischen Beispielen aufweisen und darauf „am rechten Orte unter Regeln zusammenfassen soll“. Dies ist sicherlich eine ser schätzenswerte Seite an dem Buche. Aber sein „Faden“! Er ist erstaunlich dick; es kommt eine große Menge von Verben, auch schwierigere und selten gebräuchlichere zur Verwendung. — Das Buch erscheint unbegreiflich, wenn man es nach der jetzt üblichen Pensen- und Klassenteilung betrachtet. In den dreißiger Jaren aber war halbjärliche Versetzung noch allgemein, und Grotefend dachte sich den Gebrauch ganz nach diesem Zustande. Er sagt (und das ist ein Punkt, von dem wol viele jüngere Lerer keine Vorstellung mer haben, der überhaupt bei der älteren Methodik immer in Rücksicht gezogen werden muſs): „Eine Gymnasialklasse besteht immer aus ser verschiedenartigen Schülern, . . so daß sich oft in einer und derselben Klasse drei, auch wol vier Abteilungen machen lassen. Alle diese Abteilungen sollen zugleich unterrichtet werden, und das ist es, was besonders den Elementarunterricht in den Sprachen so schwierig macht und worauf fast kein einziges der Elementarbücher berechnet ist. Es ist wol gut, daß es Bücher gibt, die in verschiedene Cursus eingeteilt sind; aber was hilft das, wenn der Lerer bei Anfange eines jeden Semesters zu gleicher Zeit den ersten und zweiten, auch wol noch den dritten Cursus des Lerbuches handhaben und folglich immer an drei Stellen, vorn, in der Mitte und hinten, suchen und lernen lassen muſs? Die Absonderung verschiedener Cursus für verschiedene Klassen lasse ich mir gefallen; allein für eine und dieselbe Klasse müssen die verschiedenen Cursus

nicht hinter einander, sondern in einander liegen. Mein Elementarbuch ist darauf berechnet, daß es bei wöchentlich 6 bis 8 Stunden Unterricht in einem halben Jare ganz durchgenommen werden kann, nur nicht so, daß Alle auf einmal Alles lernen sollen; erst nach einer drei oder viermaligen Wiederholung möchte ich diesen Cursus als beendigt ansehen. . . Schriftliche Übungen sind bei dem ersten Cursus nicht erforderlich. . . Man wird die ältere Abteilung zum Vorconstruiren und Vorübersetzen und zum Verbessern der von den Anfängern gemachten Feler gebrauchen, und beim Auswendiglernen der zur Formenlere gehörigen Bemerkungen, wie auch der syntaktischen Regeln ihnen mer zumuten können". . . Man könne das Buch auch noch in einer zweiten höheren Klasse zum Grunde legen, indem man da mit der Grammatik theoretisch begönne. . . „Dem Schüler wird in jedem Semester etwas Ganzes und in sich Abgeschlossenes gegeben, das Gebäude im ersten Cursus in seinem Fachwerke aufgefürt, in jedem folgenden weiter ausgebaut. (So könnten im zweiten Semester die „kleinen Fabeln und Erzälungen" gelesen werden.) Das Lerbuch darf nicht darauf angelegt sein, den Lerer entberlich zu machen". Am Schluss ein lateinisches und ein deutsches Wortregister mit Citaten der Nummern, in denen die Wörter vorgekommen sind. Die Vocabeln sollen aus dem häufigen Gebrauche, durch die drei- oder vierfache Wiederholung des Stoffes dem Gedächtnisse eingeprägt werden, die Register zur Prüfung dienen, wie viele Wörter behalten oder vergessen sind.

In diese mit Bedacht und Sorgfalt nach den damals bestehenden halbjärlichen Versetzungen und öfters zweijärigen Klassenkursen (namentlich wo Anstalten mit nur 5 Klassen bestanden) ausgearbeitete Methode wird sich jemand, der nicht selbst noch in jenen Zuständen gedient hat, kaum hineinfinden können. Ich selbst habe in diesem Zustande noch lange unterrichtet und auch meine Lerbücher anfangs dem entsprechend „in concentrischen Kreisen" einzurichten mich bemüht (Vgl. „Zur Methodik" 1866 S. 17 ff. „Über den concentrischen Aufbau des grammatischen Unterrichts".), auch in dem Clausthaler Progr. von 1871 S. 20 ff., und in der Schrift „Reform der Gymnasien" 1873 die halbjärlichen Versetzungen noch verteidigt, einmal weil sie den natürlichen Entwicklungsstufen der jugendlichen Geister mer sich anpassen, sodann weil sie die Selbst-

thätigkeit des Lerers sowol als des Schülers weit mer herausfordern, als die in den Lerbüchern vorgezeichneten Jaresgänge. Aber die damit verbundenen Übelstände sind auch nicht zu verkennen, und unter den jetzigen statlichen Schulordnungen ist wenigstens in den unteren Klassen nicht mer damit fertig zu werden. Daß man aber auch in den oberen Klassen, wo die Pensen nicht mer so scharf gesondert sind, mit so großer Strenge daran festhält, kann wol nur als ein unpädagogischer Verwaltungsschematismus angesehen werden, der die Selbsttätigkeit des Schülers, wozu ihn die Möglichkeit in einem halben Jare das Versäumte nachzuholen aufreizen könnte, niederdrückt *).

Ehe wir weiter gehn, ist ein Methodiker zu erwänen, der in dieser Zeit viel Verdruſs erregte und Verdruſs erlebte, Karl W. Mager. Er sagte, er sei „von den classischen Schulphilologen empfangen, wie die Sau im Judenhause". Als hauptsächliche Veranlassung der Zurückweisungen, die er erlitt, betrachtet er es, daß er seine „genetische Methode" in einem französischen Sprachbuche vorgelegt habe und nicht in einem lateinischen. Es liege ihm aber der altsprachliche Unterricht, das gelerte Gymnasium nicht weniger am Herzen, als das „Bürgergymnasium". Sein methodisches Princip war freilich nicht ganz neu, vgl. Rhenius S. 95. Blume S. 330, aber er gab ihm einen treffenden Namen, obgleich dieser nicht recht aufgekommen ist, weil man mancherlei, was Mager mit darunter begriff, nicht aufnemen wollte. Das 1838 erschienene Buch „Die genetische Methode des schulmäßigen Sprachunterrichts in fremden

*) Es ist neuerlich öfters beklagt, daß die jetzigen Schulen nicht mer so, wie die früheren, auf „Charakterbildung" hinwirkten. Soweit das als war zuzugestehn ist, möchte es eine natürliche Folge der alles normirenden Statsverwaltung sein, die eine „gleichmäßige Durchbildung der ganzen Klasse" erzwingt. Daß dadurch die „Spontaneität" der Schüler zurückgedrängt wird, „indem sie sich gewönen, wie Dir. Schaper in Dir. Vers. Posen 1871 treffend sagte, in den langen und wenig unterbrochenen Cursen nicht das Beste im regen Wetteifer zu erringen, sondern das Nötige zur bestimmten Zeit vom Lerer zu empfangen", habe ich in der genannten Schrift von 1873 ausfürlicher dargelegt. Aber es ist an der äußeren Lage der Dinge nichts mer zu ändern. Um so mer sollte man bemüht sein, eine Unterrichtsmethode zu gewinnen, die auch innerhalb derselben jene Spontaneität noch einigermaßen zu beleben vermag.

Sprachen und Litteraturen nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und synthetischen Methoden", 3. Bearbeitung 1846, legt den Entwurf eines lateinischen Elementarbuchs vor. Aus der voraufgehenden theoretischen Begründung ziehen wir folgende Sätze aus. S. 40. Die drei Arten des Humanismus — (1. der traditionalistische, der Grammatik lerte, um Lateinisch zu leren. 2. der formalistische, der Latein lerte, um Grammatik leren zu können. 3. (dieser ist nicht mit einem einzelnen Worte bezeichnet, gemeint aber ist der damals übliche, wie wir ihn oben nach Döring und Gröbel kennen gelernt haben) — kommen darin überein, daß sie dem synthetischen Element im Sprachunterricht ein schädliches Übergewicht geben, daß sie Grammatisten und Argumentleschreiber sind. S. 96. Der Analytiker ist genötigt, eine geraume Zeit verfließen zu lassen, ehe er den ersten Versuch im Schreiben anstellen lassen kann. Und weil bei dem zu Grunde gelegten Texte, dem gefolgt werden muſs, kein planmäßiger, vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitender theoretischer Unterricht möglich ist, so ist auch keine planmäßige, methodische Technik möglich, und so kann der Erfolg nicht groß sein. S. 96. Die genetische Methode will Grammatik und Lectüre in ein organisches Verhältnis bringen. Sie treibt, wie die Grammatik, so auch die Onomatik. S. 204. Die Anschauung der fremden Sprache muſs Ausgangspunkt des Unterrichts in derselben und das Angeschaute Grundlage der Grammatik, Onomatik und Technik sein. . . Dieses verlangte „Anschauen" sind jedoch nicht Dinge, sondern Vorstellungen und Beziehungen zwischen denselben. Die fremde Sprache ist aber ein Complicirtes; die Gesamtanschauung kann nur das Resultat merjäriger Arbeit sein. Für den Anfänger wird man darum die Anschauung nur auf solches richten, was übersehen und zugleich für sich verstanden werden kann. Dieses Übersichtliche und zugleich Verständliche ist im Anfange weder ein Text noch ein Wort, wol aber der Satz. Der isolirte Satz spricht einen Gedanken aus, der übersehen und verstanden werden kann; Wort- und Satzform werden im Satze ihrer Bedeutung und Form nach verstanden. Die Sätze sind planmäßig zu ordnen. Der Anschauungen müssen an dem Orte, wo die Art zuerst erscheint, so viele sein, daß das Allgemeine, die Wort- und Satzform nämlich nebst den Vocabeln

und Phrasen, sich dem Geiste des Schülers stark einprägt. 206. Erst nachdem der Unterricht an einzelnen Sätzen drei bis vier Monate gegeben, tritt die Lectüre leichter Texte, das Lesebuch hinzu. . . So trifft der Schüler in dem Texte mer bekannte als unbekannte grammatische Formen an. Wärend dem Schüler des Analytikers das ganze Gewebe dunkel ist, ist dem Schüler des Genetikers das Gewebe an vielen Punkten durchsichtig, und es sind nur einzelne dunkle Punkte, die ihn aufhalten. . . Da aber der jugendliche Geist neben den isolirten Sätzen, mit denen wir ihn beschäftigen, auch etwas Ganzes haben muss, das ihn stofflich und stilistisch anziehe, da wir ferner zusammenhängender Texte zum Memoriren bedürfen, da endlich die unerklärten Formen in den Texten den Schüler reizen, im Sprachbuche vorzudringen, so halten wir es für besser, einen kleinen, mit jedem Tage kleiner werdenden Übelstand (das Nichtverstehn einzelner Formen des Textes) auf uns zu nemen, als den Beginn der zusammenhängenden Lectüre auf den Schluss des elementarischen Cursus zu verschieben". Danach werden die Bestimmungen für ein elementares Sprachbuch aufgestellt: 1. in grammatischer Beziehung a, dass keine Wort- oder Satzform auftrete, die erst später erklärt werde. b. dass die Formenlere der Satzlere unter- oder eingeordnet werde. — 2. in onomatischer Beziehung a, dass jedes abgeleitete oder zusammengesetzte Wort erst auftrete, nachdem das Stammwort dagewesen ist. b, erst dann in abgeleiteter Bedeutung, nachdem es in seiner ursprünglichen Bedeutung dagewesen ist.

Für das erste Jar des Elementarunterrichts werden die 120 Lectionen des „Unterrichts" d. h. des genetisch-grammatischen und onomatischen specificirt. Lect. 1. bringt A. nackte Sätze, deren Prädicate intransitive Verba der 3. Conjug. sind (weil diese die Stammwörter enthalte) und im Präsens stehn. Einige dieser Sätze haben Substantive der 1. Decl. im Sing. als Subjekte. B. Es werden die Präsensendungen o is it imus itis unt gelernt. C. Deutsche Sätze zu mündlicher Übersetzung. So unter A, B, C die folgenden Lectionen. Lect. 2. neue Verba. Substantive auf us im Sing. u. Plur. Lect. 3. ego nos, tu vos, u. s. w. Lect. 4. Sätze mit Negation, non, nihil, numquam, nusquam, nullus. Substantiva auf um Pl. a. L. 5. Frageform. L. 6. Imperativ. L. 7. Imperativ mit ne. L. 8. Accusative und Genitive. L. 9. Futurum. . . L. 12.

Präterita. L. 13. Adject. auf us. L. 14. Vierte Conjug. Präsens. Accusat. em Pl. es. L. 15. Präteritum. L. 16. Futurum. L. 17. zweite Conj. . . L. 20. erste Conj. Von L. 25 an die Perfecta. . . L. 50. Ableitungen von den starken Verba. Aber nur Beginn der durch alle folgenden Lectionen fortzusetzenden Benutzung der abgeleiteten Wörter in den Beispielsätzen; als Beispiel wird angefürt: agere, agilis, agilitas, agmen, actus, acta, actuarius, actuosus, actutum, actio, actor, dann abigere etc. agere capellas, radices, aliquid, gratias, cum aliquo, in exsilium; vitam, aetatem . . munus, bellum; fabulam, . . cum aliquo etc. L. 52 vierte und fünfte Decl. (Ausfürung der 3. Decl. scheint übersehen zu sein.) u. s. w. — Es sind 90 Lectionen für das erste Halbjar berechnet, 30 für das dritte Vierteljar, in dem zusammenhängende Lectüre beginnt; im vierten Vierteljar wird recapitulirt.

„Es soll mich gar nicht wundern, sagt Mager am Schluss, wenn von zehn Lerern, die lat. Elementarunterricht nach hergebrachter Ordnung zu geben haben, Sieben den hier vorgeschlagenen Lergang one Weiteres für absurd erklären, . . zwei stark den Kopf schütteln werden; Einer wird mir ja wol zufallen“. Auch dieser Eine ist, so viel ich weiß, ihm nicht gekommen, wenigstens nicht in der Praxis des lateinischen Schulunterrichts. Mager erkennt S. 106 an, daß A. Grotefend sein bester Vorgänger in der genetischen Methode sei; für die Praxis ist dieser wenigstens brauchbarer, wärend wir bei beiden, sonst psychologisch und organisatorisch so einsichtsvollen Pädagogen wieder die Zaubermacht der Theorie, des Principes ihre Einflüsse üben sehen.

Das Princip, das Grotefend und noch mer Mager zu Extremen fortriss, nämlich daß dem Schüler „die Verrichtung des Sprechens als eine durch Verrichtung des Denkens gegebene“ vorgefürt werden solle, daß das nur im Satze geschehen könne, der durch den verbalen Bestandteil constituirt werde, daß also die Erlernung der Formenlere nicht nur mechanisch mit dem Gedächtnisse, sondern an der Hand des syntaktischen Verständnisses der Formen vorschreiten solle, ist ein so wares und grundlegendes, daß man sich wundern müsste, weshalb es erst im Anfange des 19. Jarh. entdeckt sein sollte. Die Sache ist den Früheren nicht unbekannt gewesen. Alle Analytiker gehn im Grunde davon aus, namentlich die, welche sofort

mit einem Autor anfangen wollen. Denn die Meinung ist auch hier, wie überhaupt die der natürlichen Methode, daß die Sprachformen zunächst nach dem inhaltlichen, gegenständlichen Denken aufgenommen werden sollen. Aber ihre neuen Methoden scheiterten immer daran, daß sie die „organische Verbindung" dieser analytischen Auffassung der Sprache mit einer bei den alten Sprachen nun einmal nicht zu umgehenden Kenntnis und gedächtnismäßigen Einprägung der systematischen Anordnung und Bildung der etymologischen Formen, oder, wie Mager sich ausdrückt, „die psychologisch genetische Combination der Anschauung und des Systems" nicht zu finden wussten. Daher kam es, daß, „wenn man einmal in der grammatischen Charybdis steckte und sich herausarbeitete, in die hamiltonische Scylla fiel", ebensowol aber auch in dem umgekerten Falle aus dieser in jene.

Es ist oben gezeigt, wie Blume und Grotefend zwischen beiden Strudeln hindurchzusegeln sich bemüheten, aber auch wie Grotefends Bemühen, dem Principe gemäß die ganze Fart an dem „Faden des Verbums" zu machen, in eine unglückliche Richtung lenkte. Diese Gefar wusste Raphael Kühner zu vermeiden, indem er zwar auch „den Unterricht mit dem Verbum begann", aber dann bald eine Schwenkung machte. Um dieses gleich zu zeigen, will ich zuerst den Plan seiner „Elementargrammatik der lateinischen Sprache mit eingereihten lateinischen Beispielen und deutschen Übungsaufgaben für die unteren Gymnasialklassen" 1841, „Zweite durchaus verbesserte und vermerte Aufl." 1844; in 44. Aufl. 1887, kurz vorlegen. Nach Bemerkungen über Alphabet und Wortarten folgt in § 6 „Einiges aus der Lere vom Verb. § 7 Paradigma des Präsens amo und amor nebst Imperativ ama, amate. § 8 Dasselbe von moneo. § 9 von rego. § 10 von audio. Außerdem als Vocabeln die Formen sum, est, sunt, esse, erat, erant. Damit hört der Gang nach dem Verbum auf, es folgt: § 11 Einteilung der Substantive. § 12 Allgemeine Geschlechtsregeln. § 13 Casus, gezeigt an den deutschen Paradigmen von „der Tisch, die Pflanze, das Kraut". 14 Geschlecht des Adjectivs. 15 Paradigma mensa. Dazu „Syntaktische Regel" über Subjekt u. Prädikat; und so bei den folgenden §§, wo erforderlich. 16 hortus, puer, ager, vir, bellum, bonus, a, um, liber, pulcher.

Dazu Objekte in Gen. Dat. Acc. 17—21 Dritte Decl. Subst. u. Adject. 22 Vierte 23 Fünfte Decl. 24 Comparation. 25 u. 26 Adverb. 27—31 Pronomina. 32 Zalwörter. 33 Präpositionen. — Zweiter Cursus. 34 Griechische Decl. 35 Genusregeln der 2. Decl. 36 Besonderheiten der Casusendungen der 3. D. 37—39 Genusregeln der 3. D. 40 der 4. u. 5. — Das alles wird abgehandelt und an lateinischen und deutschen Sätzen geübt mit den in § 7—10 aufgefürten Präsensformen auf 63 Seiten, wodurch die Übungen etwas Ermüdendes bekommen; erst im Dritten Cursus S. 64 „Von dem Verb“ folgen die vollständigen systematischen Paradigmata der Verba, mit Einschaltung der die Modi betreffenden syntaktischen Regeln.

Vorher hatte Kühner verfasst „Elementargrammatik der griechischen Sprache nebst eingereihten Übungsaufgaben zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Griechische“ 1837. Die lateinische Elementargrammatik ist nach den nämlichen Grundsätzen verfasst, welche er in der Vorrede zu jener näher dargelegt hatte. Er schloss sich erklärtermaßen an die Deutsche Sprachlere von K. Ferd. Becker an und folgt ihr durchweg in seinen Grammatiken am meisten. Er betrachtet seine Methode, wie es scheint, als eine neue, wenigstens sagt er von seinen im Princip mit ihm übereinstimmenden Vorgängern nichts, sondern hebt nur den Gegensatz gegen die beiden älteren Methoden hervor. „Nach der gewönlichen Methode, sagt er, lernt der Knabe entweder erst sämtliche Declinationen, ehe er zum Verb gelangt, und ist daher nicht fähig, weder einen griechischen Satz ins Deutsche, noch einen deutschen ins Griechische zu übersetzen. Auf diese Weise nimmt er die Formen als eine tote Masse in sein Gedächtnis auf, und weil er sie nicht zu lebendiger Anwendung bringen kann, hat er dieselben . . später zum Teil vergessen oder weiß sie nicht zu gebrauchen. Die andere Methode besteht darin, daß man den Knaben gleich nach Erlernung der ersten Declination zum Übersetzen fürt. Alsdann aber ist die Sache fast noch schlimmer. Denn auf jeder Zeile werden dem Knaben Formen vorgefürt, die er nicht begreifen kann, weil er sie nie gehört oder gesehen hat. Das Buch muss sie also in einer Note übersetzen, oder der Lerer sie vorsagen, der Knabe spricht sie mechanisch nach, und so geschieht es, daß, da

er solche Formen nicht mit dem Verstande begriffen, sondern bloß mit dem Gedächtnisse aufgefasst hat, er dieselben bald der Vergessenheit wieder überliefert". Das Verständnis der Alten müsse selbstverständlich als das eigentliche Ziel angesehen werden, aber darum müsse der grammatische Unterricht sich eine solche Methode aneignen, „welche den Lernenden mit Gründlichkeit auf dem möglichst kürzesten Wege zu dem vorgesteckten Ziele fürt, indem sie bemüht ist, den erlernten Stoff so zum lebendigen Eigentume des Knaben zu machen, daß er über denselben nach Lust gebieten und, zu der Lesung der Schriftsteller gefürt, mit Sicherheit in denselben verweilen kann. . . Bei dem Elementarunterrichte muss daher als Hauptgrundsatz gelten, daß, so wie der Knabe grammatische Formen oder eine grammatische Regel gelernt hat, ihm unmittelbar darauf Gelegenheit gegeben werde, das Erlernte durch beigefügte Aufgaben zum Übersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache und aus dieser in jene in Anwendung zu bringen. . . Durch die Einübung an Beispielen wird dem toten Stoffe gleichsam Sele und Leben eingehaucht. (Nach Jacobs, vgl. S. 308, geschieht dies durch das Lesebuch.) . . . Der Knabe freut sich des gelernten Stoffes, weil er zugleich die Fähigkeit gewonnen hat, ihn ins Leben zu rufen, über ihn als ein festes und sicheres Eigentum zu walten und ihn mit klarem Bewusstsein zur Anwendung zu bringen". (Vgl. oben S. 254 „zu Papier zu bringen".) Der Unterricht müsse deshalb mit dem Verb beginnen. . . „In den Elementarklassen muss der Unterricht vorzugsweise auf die Empirie, in den höheren dagegen auf rationelle Auffassung der Sprachen gerichtet sein".

Wir müssen nach der oben S. 289 gemachten Bemerkung einige Ausdrücke auf die pädagogische Wagschale legen. „Empirie" soll es sein, wenn der Knabe die Formen nach dem geordneten Systeme auswendig lernt und in den hinterher gegebenen Beispielen nichts finden soll, was er nicht schon „mit dem Verstande begriffen", und was er vorher „noch nie gehört oder gesehen hat"? Ja in der Vorrede zu der latein. Elementargr. fürt Kühner sogar das Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla zur Beherzigung für seine Methode an, die mit dem Auswendiglernen der Paradigmata beginnt, — weil er ja „exempla" darauf folgen lässt! — Ferner: Kühner tadelt an der analytischen, der

Lesebuchmethode, daß „dem Knaben Formen vorgefürt werden, die er nicht versteht, nicht mit dem Verstande begreifen kann, weil er sie nie gehört oder gesehen hat". Allerdings würde das so sein, wenn dem Schüler in der Weise, wie es die grammatische Methode will und tut, ein Text vorgelegt würde mit der Anforderung: Nun übersetze Du, Schüler; zeige deine Kenntnis der vorher gelernten Formen. Aber so verfärt die natürliche, analytische Methode nicht, soll es wenigstens nicht. Um die Sache, die auch in neuerer Zeit ebenso unzutreffend beurteilt wird, an einem Beispiele zu zeigen: Wenn dem Schüler, noch ehe er die Conjugation gelernt hat, eine Fabel vorgelegt wird, z. B. In cornu tauri sedebat parva musca. Si tibi gravis sum, inquit, statim avolabo. Taurus respondet: Ubi es, nihil sentio, so würde zu diesen Verbalformen die Übersetzung zu geben sein, sei es in einem Wörterverzeichnis, wie bei Seidenstücker, sei es in Parenthese dahinter, wie bei Reuß, sei es in Interlinearversion, wie bei Hamilton, oder sei es in Anmerkungen oder auch nur mündlich von dem Lerer, wie es von den älteren geschah und auch von Gedike und Jacobs zugelassen wurde, wenn etwa die schleunige voraufgehende Durchlernung der Formenlere noch nicht genügte. Wenn der Schüler nun sofort erfärt, daß sedebat saß, sum ich bin, es du bist, inquit sagte, avolabo ich werde wegfliegen, respondet antwortet, sentio ich merke bedeuten, so versteht und begreift er den Sinn dieser Wörter in dem Zusammenhange der Erzälung, „in dem Contexte" (Gesner oben S. 201.) nach dem Deutschen vollkommen, und merkt auch, obgleich noch nicht mit vollem Bewusstsein, daß den deutschen Formbildungen die lateinischen in ihren Endungen -bat, -bo, -et, -o, auch sum, es entsprechen. Nur an eins denkt er nicht, daß und wie diese Formen einem grammatischen Schema entsprechen und danach gebildet und zu definiren sind. Derselbe Gedanke liegt ihm aber gänzlich fern bei dem Gebrauche seiner Muttersprache oder einer fremden, die er etwa nur auf natürlichem Wege gelernt hat und gebraucht; sollte er deshalb diese nicht verstehen, nicht begreifen? Man sieht, der Grammatiker versteht unter „verstehn, begreifen" etwas anderes, die Fähigkeit die Form als solche — auch außer ihrem gedanklichen Zusammenhange, in das entsprechende Schema einzureihen oder daraus abzuleiten, Persona,

Numerus, Tempus, Modus anzugeben, das, was Gesner oben S. 209 „nach der Grammatik anatomiren" nannte. Das wird natürlich eine Notwendigkeit, sobald man von vornherein geregelte Formenübungen durch Übersetzen aus dem Deutschen anstellen will, schon um sich mit dem Schüler bei gemachten Felern zu verständigen.

Die drei genannten Grammatiker, wie praktisch auch schon Elendt, haben das Princip gemeinsam, daß der Satz in fortschreitender Entwicklung den Unterrichtsgang leiten solle. Dieser Gedanke fürte zu einer bedeutenden Änderung des ersten Elementarunterrichts. Bis dahin hatten nicht nur die Grammatisten, sondern auch die Lesebuchmethodiker den Unterricht mit einem bloß gedächtnismäßigen Lernen der Formen begonnen; wenn auch noch so verkürzt und beschleunigt, es bleibt so bei Gedike, Jacobs, Krebs, Bonnell, Schulz u. a., auch hatten diese, wenn sie das Lesen der Formeln, die zur Vorübung dienten, oder von Fabeln und kleinen Erzälungen begannen, noch keine schriftlichen Exercitia daneben verlangt, und wenn sie auch, woran nicht zu zweifeln ist, es als selbstverständlich ansahen, daß der Lerer dann und wann eine deutsche Formel vorspreche, um sie auf der Stelle mündlich übersetzen zu lassen, so erwarteten sie doch nicht, daß daraus ein regelmäßiges, selbständig ausgebildetes Unterrichtsstück gemacht werde. Immer blieben sie dabei, daß der Schüler erst eine genügende Menge Latein kennen gelernt haben müsse, ehe man die Anforderung an ihn stellen dürfe, daß er aus dem Deutschen ins Latein übersetze, am wenigsten schriftlich. Wir haben oben gesehen, wie stark sich manche, und zwar gerade Neuhumanisten, gegen das Exercitienunwesen aussprachen. S. 150 „das viele Geschmiere von so großem apparatu", S. 204 „Anfang mit Übersetzen aus dem Lateinischen, obgleich das Gegenteil in den meisten Schulen eingerissen". S. 214 „das lateinische Geschreibe in den Schulen". S. 215 „das Exercitienwesen". „Der Unsinn mit den Vokabeln und grammatischen Regeln und dem lateinischen Geschreibe". Aber wenn man von dem rationellen Verständnis des Satzes ausgehn will, so kann das nicht anders geschehen, als daß man den deutschen Satz zu Grunde legt, denn denken kann jeder, und gar Knaben, nur in der Muttersprache. Nun wollte man aber keinen vorhergehenden grammatischen Unterricht im Deutschen haben, sondern daß der lateinische Unterricht allein die erste Grundlage der

grammatischen Unterweisung bilden solle. Da konnte man denn gar nicht anders, als schon bei dem ersten Schritte auf dieser **methodischen** Ban, bei dem Erklären der Begriffe Subjekt und **Prädikat**, von einem deutschen Satze auszugehn, und wenn man dann **sofort** nach Erklärung der Sache ihre Anwendung an den Formen des lateinischen Satzes und an lateinischen Exempeln zeigte, so **musste** es notwendig erscheinen, danach zu prüfen, ob die grammatischen Begriffe und ihre Ausdrucksweise in der Form recht erfasst seien; das konnte nicht anders geschehen, als daß man den Gang der Erklärung sich wiederholen, also deutsche Sätze grammatisch betrachten und **dem**gemäß in lateinische Form umsetzen ließ. Daher geben **Ellendt**, Blume, Grotefend, Kühner sogleich bei dem ersten Stücke ihrer Elementarbücher nach den lateinischen Beispielen für die Regel — denn es wird ja das fortschreitende Erlernen der Formen sogleich in Verbindung mit syntaktischen Regeln begonnen — auch deutsche Sätze zur Übersetzung ins Lateinische. Dieses ist ein charakteristisches Stück der modernen Art des Lateinbetriebes. Die Sache ist aber seit 50 Jaren so allgemein Mode geworden, daß man sich kaum zu erinnern scheint, wie es zu allen Zeiten vorher anders gegangen ist, und daß man sich ein „Übungsbuch“ — denn dieses ist der übliche Titel geworden — kaum anders denken kann, als von vorn an mit deutschen Formeln oder Sätzen „zur Übung“, „zur Anwendung“. Darin sieht man das wesentlichste Stück der jetzigen Elementarbücher.

Fragen wir nun, zu welcher Gattung von Methode diese moderne zu rechnen sei, so zieht sie offenbar zu der synthetischen hin, denn sie geht ja von Begriffen aus. Aber gleichwol haben wir oben S. 331. 236 f. gesehen, daß die ersten Methodiker dieser Art noch erhebliche analytische Elemente festhielten. Die alte Lesebuchmethode — denn diese ist in Warheit die alte, wenn wir nicht über ein Jarhundert, über die Periode des Neuhumanismus zurückgehn wollen — hatte noch zu feste Anhänger, wofür oben S. 265 f. 270. Beweise angebracht sind, sie steckte jenen Grammatikern noch von Jugend auf im Blute. Der erste, der sie gänzlich abstreift, ist R. Kühner. Er machte diese neue Richtung zu einer vollständig grammatischen Methode. Das tritt schon äußerlich recht stark dadurch hervor, daß er Lesestoff d. h. Beispiele und die Übungen in die Grammatik selbst

einreihte, und zwar so, daß in jedem Paragraphen die Grammatik, das Paradigma und die „Syntaktische Regel“, voraussteht; dann folgen die lateinischen Exempel und darunter die deutschen Übungen. Das heißt doch in Sprache der Methodik übersetzt: „Man lässt die Regel vorlesen (bezw. das Paradigma lernen) und dann die Beispiele darunter ins Deutsche übersetzen und sagt dann den Schülern: Da seht ihr, wie die Regel hier angewendet ist, und nun geht es ans Nachmachen“. vgl. oben S. 259. Dieses Nachmachenlernen, das man jedoch den früheren „Imitationen“ nicht gleichstellen kann, ist das Ziel des Unterrichts. Darum muss denn das ganze Buch nur Einzelsätze als lateinische Beispiele und wieder Einzelsätze zum Nachmachen der Beispiele darbieten — und zwar in möglichst großer Menge, denn ein Lernen durch Nachmachen erfordert ein langes, immer wiederholtes Üben des Einzelnen.

Daher das eifrige Verlangen dieser Zeit, die Zal der Stunden des Elementarunterrichts aufs äußerste zu vermeren. Wenn die Neuhumanisten auch von Heynes Verschiebung des Lateinischen zurückgingen, so genügten ihnen doch wenige vorbereitende Stunden. s. S. 260. Auch der Preußische Lerplan von 1816 begnügte sich noch mit je 6 Stunden in den zwei untersten Klassen. Der Lerplan von 1837 setzt sie auf 10. Trotz dieser vermerten Stundenzal verschwindet das Lesebuch immer mer; wärend Bonnell seinem Lateinischen Lesebuche noch „eine Anzal Übungssätze“ auf 14 Seiten als „Anhang“ oder „Beigabe“ angefügt hatte, werden von Kühner „Zusammenhängende lat. Lesestücke“ seinem grammatischen Übungsbuche als Anhang beigegeben. Änlich von den Folgenden.

In dem zweiten Viertel unsers Jarhunderts tritt nun eine bedeutende Änderung in der Stellung des höh. Schulwesens ein, die auf die Unterrichtsmethode von größtem Einfluss gewesen ist. Bis dahin war das Gymnasium ganz zweifellos und neidlos als die Schule der höheren Bildung, die Realschule daneben ebenso selbstverständlich als die einer niedrigeren Stufe betrachtet. Anderseits wurde seit dem 18. Jarh. von den Neuhumanisten die realistische Bildung bereitwilligst nach ihrem Werte geschätzt; sie bemüheten sich geradezu ihr aufzuhelfen, ihr in dem Gymnasium Raum zu schaffen.

Der Heynesche Plan scheint zwar über die hannoverschen Lande nicht weit hinausgekommen zu sein; aber auch der Preußische Lerplan von 1816 hatte für Mathematik und Rechnen durch alle Klassen hindurch je 6 Stunden, für Deutsch in den beiden unteren je 6, in den folgenden je 4 angesetzt. Bei keiner von diesen beiden Arten einer Einschränkung des lateinischen Elementarunterrichts zu Gunsten des Realismus findet sich der Ausdruck eines Bedauerns, daß sie etwa nur notgedrungen Concessionen hätten machen müssen; beide fürchten keine Beeinträchtigung ihrer ideal gerichteten Bestrebungen für Belebung eines waren Humanismus. Und daß sie ihr keineswegs niedriger gestecktes Ziel in den Fällen, wo eifrige und geschickte Lerer diese Methode in die Hand namen und strebsame Schüler ihnen folgten, auch erreicht haben, ist bekannt. Gleichwol ist nicht zu verkennen, daß bei der zu ser der Individualität des Lerers überlassenen Unterrichtsweise in einer wenig geordneten und meistens trübseligen Stellung des Lererstandes der Durchschnitt der Leistungen ein recht mangelhafter war. Das wurde um so empfindlicher, als die Gymnasiallererschaft sich von der bis dahin bestandenen Verbindung mit dem theologischen Studium und dem Kirchendienste löste und nun infolge der „selbständigen Wissenschaft der Philologie“ ein specifisches Philologentum in den Gymnasien zur Herrschaft kam. So wenig die Berechtigung und der Wert dieser Änderung bezweifelt werden kann, so darf man sich doch nicht gegen die Erkenntnis der Folgen verschließen, welche auch an die besten Entwicklungen sich anzuschließen pflegen, die aus Gegensätzen hervorgehn. Es war zwar nicht mer möglich, sich dem geschichtlich notwendig gewordenen Utraquismus zu entziehen; aber wenn in dem Lerplane von 1837, der in dem von 1856 mit wenigen Änderungen bestätigt wurde, für Rechnen und Mathematik je 4, in IV u. III je 3 Stunden, für Deutsch in I 3, in allen anderen Klassen nur 2 Stunden, die in den unteren Klassen obenein an die auf 10 erhobenen lateinischen Stunden angeklammert waren, festgesetzt wurden, so war im Vergleich zu 1816 das Verhältnis doch stark zu Ungunsten der realistischen Seite geändert. Doch ist das Französische aufgenommen, das der Plan von 1816 nicht hat.

Diese Änderung des ganzen Lerplanes, die immer doch noch den Willen hatte, die realistische Seite der Bildung, soweit man sie

für notwendig erachtete, Genüge zu tun, fiel aber in eine Zeit, wo die realistischen und modernen Bildungselemente teils infolge der Fortschritte der betreffenden Wissenschaften, teils infolge immer mer sich steigernder Ansprüche des praktischen Lebens eine weit höhere Bedeutung gewannen. Dieser Steigerung weiter nachzukommen, konnte das Gymnasium sich nicht entschließen, nicht den Weg dazu finden. Daraus entstand die immer heftiger werdende Erbitterung des Gegensatzes der „Humanisten und Realisten". Es ist oben S. 339 eine drastische Äußerung derselben von Mager angefürt. Der erste bedeutende Fürer der Humanisten (des modernen Gymnasiums) war Fr. Thiersch. Es soll hier dieser Schulkrieg nicht weiter verfolgt werden, aber nützlich möchte es doch sein, seine ersten charakteristischen Stadien in Erinnerung zu bringen, die sich auf den Philologenversammlungen abspielten.

Auf der Versammlung von Philologen und Schulmännern (damals noch one Sectionen) in Manheim 1839 gab Fr. Jacobs „sein testamentum in procinctu" dahin, daß er „Chr. Gottl. Heynes und seinen eigenen friedlichen Sinn und Enthaltung von persönlichem Streit dem Vereine vermachte". In der 2. Sitzung sprach Fr. Thiersch „Über das Verhältnis und das gemeinsame Interesse der humanistischen und industriellen Bildung unserer Zeit" conciliatorisch. ἀγαθὴ δ' ἔρις ἥδε βροτοῖσι. Der Kampf habe aufgehört ein Kampf auf Leben und Tod zu sein. (? Weil 1837 der Sieg gewonnen zu sein schien!) Das Verhältnis sei ein gegenseitiges, beides seien die zwei Seiten einer und derselben Sache. (!) Aber: „Ich achte es der Lage und dem Bedürfnis des künftigen Industriellen und des höher gestellten Statsbürgers im allgemeinen gemäß, daß er wenigstens in dem früheren Lebensalter eine Reihe von Jaren in Unterricht und Erziehung mit dem künftigen Gelerten gleichen Schrittes gefürt, dadurch aber auf eine höhere Stufe der Einsicht, des geistigen Vermögens und der Gesinnung erhoben werde. Die höhere Bildung hat nur ein Fundament, das Jarhunderte gelegt und große Erfolge bestätigt haben. . . Wir suchen die Vermittelung der streitenden Interessen auf einer höheren Stufe der Intelligenz, . . wärend die anderen mit unklarem Blicke ein beschränktes Ziel im Auge haben und für die Bürger die Wege des Helotentums anbauen, . . wir dagegen

ihn, die Elite seines Standes zur geistigen Ebenbürtigkeit mit dem Stande der durch gelerte Studien Gebildeten erheben möchten".

Gleichwol prallten in der dritten Sitzung die Geister auf einander. Prof. Chr. Döll aus Manheim stellte die Frage: „Wann auf Mittelschulen der Unterricht in fremden Sprachen zu beginnen sei" und suchte nachzuweisen, daß die Geisteskräfte des Neunjärigen an der Muttersprache zweckmäßiger und natürlicher geübt würden, als an einer fremden Sprache, daß an jener die allgemeinen Sprachgesetze sich am klarsten entwickeln ließen, und sie als die beste Grundlage für den Unterricht in fremden Sprachen zu betrachten sei. Der Einwand, daß das treue Gedächtnis des Knabenalters das Erlernen der fremden Sprache ungemein fördere, setzte er entgegen, daß was das frühe Alter an Gedächtnisstärke voraushabe, ihm an Selbständigkeit und Gewandtheit des Geistes in vollem Maße wieder abgehe. Werde das Erlernen der fremden Sprache um einige Jare hinausgerückt, und Geist und Gemüt des Knaben an den anderen Lerstoffen bis zum vierzehnten Jare angemessen entwickelt, dann sei es Zeit eine der klassischen Sprachen zu beginnen. Bis zum Anfange des neunzehnten Jares werde der Zögling, wenn nicht mer, doch gewiss dasselbe leisten, was bisher geleistet worden sei. Die neuere Sprache könne dann zwei Jare nach dem Anfange der klassischen beginnen. Damit würde der Vorteil erreicht, daß die Jugend nicht schon im zehnten Jare in Gymnasiasten, Realschüler u. dgl. gleichsam kastenartig abgesondert würde. Übrigens würde die Ausfürung nur allmählich und mit weiser Vermittelung der Übergänge zu bewerkstelligen sein. Wo man jetzt mit dem zehnten Jare fremde Sprachen zu leren anfange, könne man den Anfang zunächst bis zum elften Jare aufschieben und den Erfolg beobachten.

Gegen Döll — seinen persönlich geschätzten Schüler — erhob sich K. Fr. Hermann aus Marburg als „Organ der Misbilligung und Unzufriedenheit der Versammlung". Seine lebhafte Rede gipfelte in dem Satze, daß die lateinische und griechische Litteratur nun bereits seit mer als drei Jarhunderten das Privilegium genieße, Fundament und Mittelpunkt der höheren Jugendbildung aller civilisirten Völker zu sein. Döll erwiederte, er wolle die Bedeutung der alten Sprachen an sich nicht in Frage stellen; er unter-

scheide sich nur in Hinsicht der Zeit, in welcher er mit ihnen anfangen wolle. Er berief sich auf Herder, und als Creuzer einwarf, Herder sei kein Philologe, fur er fort: Sein um so unbefangeneres Urteil dürfe uns wenigstens zu ruhiger Prüfung veranlassen. Rector Moser aus Ulm sprach „im Namen der Schule, die unserer Bildung die Grundlage gibt, eine Protestation aus". Dir. Münscher aus Hersfeld bezeichnete die Sache wenigstens als beherzigenswert und empfal sie zur Beratung in der nächsten Versammlung.

In Gotha 1840 stellte Fr. Thiersch unter dem Thema „Was statt eines allgemeinen Schulplans zu wünschen sei" die Grundzüge eines solchen auf: „Trennung des unteren Gymnasiums von dem oberen. Die Scheidung trete in den Jaren ein, wo der Knabe in den Jüngling übergehe, im 14ten und 15ten, wie sie schon in Württemberg bestehe. Die Progymnasien oder Pädagogien sollen den künftigen Gelerten und den künftigen Bürger eine Reihe von Jaren gleichen Schrittes füren, diesen dadurch auf eine höhere Stufe der Intelligenz erheben. Das Pädagogium oder untere Gymnasium sei als die allgemeine Basis aller weiter gehenden Leranstalten, die mit den Wissenschaften verkeren, zu erklären. Darüber stehe das Gymnasium und die Specialschulen für Militär, Forst- und Bauwesen u. s. w. Neben dem Gymnasium seien Parallelkurse oder -klassen zu gestatten. Nachdem Dir. Weber aus Bremen nochmals hervorgehoben hatte, daß die Gleichstellung der Gegenstände des gelerten und des Realunterrichts eine Anmaßlichkeit sei; überall gehöre dem Ideale und Reingeistigen der höhere Platz und dem Zeitigen und Notdürftigen der untere. Er sei überzeugt, daß dieser Schwindel der Zeit für realwissenschaftliche Erziehung verrauchen werde, wie er gekommen sei, . . wir würden zu dem Geiste der Alten zurückkeren, daß wir unsere Studien von dem vielen Realkram und dem Wissen für einen anderen Zweck, als den Menschen zum Menschen zu bilden, wiederum reinigten*), — riet Hofrat Thiersch zu wiederholten Malen die Debatte fallen zu lassen. (Man war ja im Possess!)

*) Unter diese Schutzrede gestellt betrachte man auch das am Gymnasium zu Bremen als „Basis" benutzte, oben S. 318 geschilderte Buch von Tappenbeck.

Den Vorschlag von Thiersch, das Untergymnasium zur allgemeinen Basis zu machen, ergriffen viele der Reallerer, wenn auch nur in taktischen Absichten, und gewannen auf der Landes-Conferenz in Berlin 1849 die Majorität dafür. Im Jare 1859 wurde er der principiell leitende Gedanke der neuen Organisation der Real-Leranstalten. Diese dürfen nicht vergessen, daß sie durch diese Unterrichts- und Prüfungsordnung, troz aller Mängel, die sich später herausstellten, einen bedeutenden Fortschritt in ihrer allgemeinen Geltung gewonnen haben; aus „der freieren Entwicklung, welcher sie bis dahin überlassen gewesen waren" traten sie zwar unter geregelte „normative Bestimmungen", erhielten damit aber auch die lange erstrebte statliche Anerkennung und wenigstens principiell „eine coordinirte Stellung zu dem Gymnasium". Früher hatte man nur eine „Höhere Bürgerschule" erstrebt, die selbständig neben dem Gymnasium stehn sollte. Aber es hatte sich seitdem nicht nur der Umfang der Ansprüche der modernen Bildung gesteigert, sondern sie wurden durch den Zwang des Berechtigungswesens noch höher gespannt. Es ist dies der Boden, auf dem das „Realgymnasium" entstanden ist. Aber verhängnisvoll wurde, daß die alte, so lange betriebene Forderung einer statlich anerkannten lateinlosen Realschule für Schüler, die mit dem 15. Normallebensjare ins Leben treten wollen, keine Gewärung fand.

Wir müssen hier constatiren, daß es die Altphilologen waren, welche das Princip eines gemeinsamen Unterbaues durchsetzten. Wir werden später an diesen Punkt wieder anknüpfen, wollen zuvor aber die weitere Entwicklung der Unterrichtsmethode, wie sie sich an die Lerpläne von 1837 und 1856 angeschlossen hat, verfolgen.

Der Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Methodik des Elementarunterrichts in dem zweiten Viertel unsers Jarhunderts hat gezeigt, wie das Verständnis für die Methode, welche J. M. Gesner, Chr. G. Heyne, Fr. A. Wolf, und Schulmänner wie Fr. Gedike und Fr. Jacobs mit ihrem bis auf E. Bonnell reichendem Anhange für die richtige, eine warhafte Humanitätsbildung schaffende hielten, nach und nach dahin schwand. Das Lesebuch mit seinem „leichten aber alten Latein", das „in das Altertum, d. h.

inhaltlicherseits in seine realen, geschichtlichen Zustände, seinen Vorstellungs- und geistigen Gesichtskreis, einfürte", das als das eigentliche Lerbuch, als Mittelpunkt und Hauptteil des Unterrichts galt, ist zusammengeschrumpft in einen Anhang, dessen Benutzung erst nach dem abgearbeiteten Grammatikpensum mit den ihm angeschlossenen Übungen, oder allenfalls gelegentlich einmal als eine Nebensache in Betracht kommt; die Grammatik hat wieder die Herrschaft und Fürung des Unterrichts an sich gerissen. Die Strenge, mit der dies von Kühner durchgefürt wurde, ist von anderen zwar etwas gemäßigt, indem sie entweder die Grammatik und das „Übungsbuch" d. h. die lateinischen und deutschen Formeln, gesondert den Schülern in die Hände geben, oder nur die für jede Klasse zur Einübung bestimmten grammatischen Paradigmata und Regeln in das Übungsbuch einsetzen, Unregelmäßigkeiten und Selteneres ausscheiden oder aufschieben. Man findet auch wol Fabeln, Gespräche, Erzälungen zerstreut in das Übungsbuch eingeschoben, dann pflegen sie jedoch sprachlich so umgearbeitet zu sein, daß sie auf den Standpunkt des jeweiligen grammatischen Pensums passen, eine zusammengehängte Reihe von „Formeln". Aber die ganze ser zalreiche Übungsbuchlitteratur dreht sich um eine mer oder weniger geschickte Zubereitung dieser grammatistischen Anlage des Unterrichts, um die Manier der Ausfürung; in dem, was man im eigentlichen Sinne des Wortes Methode nennen muss, stehn sie alle auf gleichem Standpunkte. Denn ob man mit einem Präsens-Paradigma oder nur mit einer beliebigen Anzal einzelner Verbalformen anfängt, ob man die Adjectiva den Declinationen zugesellt oder später besonders behandelt, ob man die anzuwendenden Vocabeln voraussetzt und lernen lässt, oder unter das Stück in Anmerkungen oder in einem abgesonderten Vocabular auffürt, oder in einem alphabetischen Lexikon aufschlagen lässt, ob man sie aus einem besonderen sei es sachlich sei es etymologisch geordneten Vocabular lernen lässt, ob man die zweite Declination vor der ersten, die vierte Conjugation vor der dritten durchnimt, ob die deutschen Übungssätze den lateinischen Beispielen parallel oder frei gebildet sind, ob sie selbstgemachte, triviale oder aus Schriftstellern entnommene oder Sentenzen sind, — das alles sind Einzelheiten des Verfarens, deren eine jede gewisse kleine Vorteile in sich tragen mag, aber auch ihre Nachteile mit sich fürt,

wenn sie sich zu breit macht. Methodisch fallen alle diese neueren Übungsbücher unter die nämliche Gattung der grammatistischen Methode, und nur jene beliebte Kleinmeisterei hat eine massenhafte Anfertigung von Übungs- und Hülfsmittelbüchern veranlasst, die an das Gründliche Bedenken oben S. 145 erinnert.

Das in Nord- und Mitteldeutschland verbreitetste Übungsbuch ist wol das von Christ. Ostermann, das für die Art des lateinischen Elementarunterrichts, wenn auch nicht ganz, so doch änlich als typisch angesehen werden kann, wie das von Plötz für den französischen. Ein Bild von dieser modernen grammatischen Methode brauche ich nicht zu geben, da die danach angefertigten Lerbücher ja allgemein bekannt und noch im Gebrauche sind.

Gleichwol dürfen wir nicht verkennen, daß diese moderne grammatistische Unterrichtsweise über die alte mnemonistische erhaben ist durch ihr methodisches Princip, das Erlernen der Formen an dem Verständnis ihrer Bedeutung aus „dem Satze in fortschreitender Entwicklung“ geschehen zu lassen. Dieses Princip ist ein pädagogisch so richtiges und wertvolles, daß es nie wieder verlóren gehen darf. Anderseits aber dürfen wir uns durch seine unleugbaren Vorzüge nicht die Augen davor verschließen lassen, daß es, im Gegensatze zu der nach der Art ihres gewönlichen Betriebes unbefriedigenden Lesebuchmethode, nun auch seinerseits in ein Extrem geschossen ist und den Elementarunterricht zu einem im Grunde nur formalistischen und damit inhaltsleeren gemacht hat. Ich habe dies nachgewiesen in Zeitschr. f. Gymnw. 1866 S. 177 „Der Lesestoff des lat. Elementarunterrichts“ und in einem Progr. von 1882 „Die Combination“ u. s. w. S. 26. Man hat so lange über diesen Übelstand hinweggesehen, weil man in einer Täuschung befangen war, die sich in der oben S. 289 erwänten Verschiebung der didaktischen Begriffe verrät. Da man den Schülern in der ersten Stunde auch mit „Beispielen“ entgegenkam, glaubte man, wie Kühner das geradezu aussprach, damit dem Grundsatze des analytischen Verfarens genugzutun; da man die lateinischen Beispielsätze lesen ließ, hatte man ja „Lectüre“, aus der die Formen zwar nicht zuerst angeschaut, aber doch die vorher gelernten wiedererkannt werden sollten; man war weit davon entfernt, zu dem alten erschrecklichen Einbleuen der nackten

Formen zurückkeren zu wollen, rümte sich „vielmer durch die Anwendung dem toten Stoffe gleichsam Sele und Leben einzuhauchen" (S. 345), ein lebhaftes Interesse, eine „Freude" des Knaben an der alten Sprache dadurch zu erwecken, daß er nicht nur etwa sie verstehe, sondern sie „ins Leben rufen, über sie als ein festes Eigentum walten" könnte, man wolle ihm das erhebende Bewusstsein eines „Könnens" geben. Durch häufiges Schreiben von Extemporalien sollte diese Kunst noch mer gefördert werden. Aber auch für eine Einfürung in das Altertum war gesorgt; sobald es anging, erhielt der Schüler eine Fülle von Notizen aus der alten Geschichte, weisen Sätzen und Sentenzen, fast alle bedeutende und viele unbedeutende Männer und Frauen des Altertums gingen mit ihrem Namen und einer Bemerkung in Einzelsätzen an ihm vorüber, — eine materia confusa, rudis indigestaque moles. Dann wurde auch die Befähigung zu geläufiger Lectüre der Schriftsteller als das letzte Ziel des Unterrichts gepriesen; um es desto sicherer zu erreichen, musste der Anfang derselben zurückgehalten und erst eine „gründliche Vorbereitung" darauf durch eine ausreichende, recht feste Kenntnis der Grammatik und des nötigen Wortschatzes geschafft werden. Um die copia vocabulorum zu steigern, griff man auf das besondere Vocabellernen und Phrasensammeln der althumanistischen Schule*) zurück, gab aber auch diesen eine methodische Anlage in planvoll angelegten Vocabularien und Phraseologien. In neuerer Zeit ist man von diesen selbständigen Formen der Vocabularien wieder zurückgetreten und schließt

*) Wie nahe man dem Geiste dieser kam, dafür als Beispiel eine Äußerung in Zeitschr. f. Gymn. 1855 S. 81. Die merfach erschienenen Vocabularien seien ein erfreuliches Zeichen der Umker von unfruchtbaren Theorien zu einer soliden Praxis. Der latein Unterricht müsse mit geordneten Gedächtnisübungen beginnen; dem „kennen" müsse ein „können" vorangehn. (?!) Vor allen Dingen müsse das Material zum Bauen, nicht etwa das Material im Bauen geboten werden. Die Vocabulare jedoch erst nach der Formenlere. „Eine geordnetere Weckung und Stärkung der Gedächtniskraft an Objecten der klassischen Sprachen als durch die Erlernung der Paradigmen gibt es nicht; . . wenn dieser Gedächtnisstoff überwältigt ist, dann — auch nicht viel früher — wird es an der Zeit sein, denselben durch das Übersetzen zunächst aus dem Lateinischen in das Deutsche allmälich lebendig und flüssig zu machen". Karl Nauck.

sie vielmer an den Wortschatz des Lesestoffes, d. h. der lateinischen Einzelsätze an, stellt nun aber für diese die Forderung, daß sie möglichst auf den Wortschatz der zunächst zu lesenden Schriftsteller, insbesondere des Cäsar beschränkt sein sollen, um so die rechte „Vorbereitung auf die Schriftsteller" zu schaffen. Dieser von Ostermann ausgesprochene Grundsatz hat großen Beifall gefunden; ein deutlicher Beweis davon, wie wenig man auf den Inhalt des Unterrichts in den unteren Klassen gibt! Ein eigener wird ihnen nicht zugestanden. Denn der Wortschatz eines Schriftstellers hängt doch aufs engste mit seinem Inhalte zusammen. Eine Beurteilung dieser unpädagogischen Forderung s. in meinem Begleitschreiben zu „Über den in Quinta zu beg. lat. Unterr." S. 35 f.

Seit Ende der vierziger Jare erfur die rationelle Stilistik durch Nägelsbach und dann durch M. Seyffert einen Aufschwung, der in der Bestimmung der Preuß. C. Verf. von 1854 zu Tage tritt, daß „bei dem Extemporale und den Aufsätzen außer dem allgemeinen Geschick in der Behandlung vorzüglich die erworbene stilistische Correctheit und Fertigkeit im Gebrauche der latein. Sprache in Betracht kommen solle". Diese Forderung wurde freilich bald wieder abgeschwächt; aber ein Satz wurde gegen immer wiederkerende Angriffe mit sorglichem Eifer verteidigt, — daß der freie lateinische Aufsatz der notwendige Abschluſs des voraufgehenden Unterrichts, die „Krone, die Blüte" desselben sei, „mit dem das Gymnasium stehe oder falle". Wenn dem entgegengestellt wurde, daß der Gebrauch der lateinischen Sprache, abgesehen von gelegentlichen Documentirungen der philologischen Tüchtigkeit, vollständig verschwunden sei, selbst in dem internationalen Verkere der Gelerten, da von diesen vielmer verlangt werde, daß ihnen die neusprachliche Litteratur ihres Faches zugänglich sein müsse, daß es also genüge, die Schüler der Gymnasien mit den hauptsächlichen klassischen Werken der alten Sprachen bekannt zu machen, so wich man damit aus, daß jene strengen grammatischen Übungen das notwendige „Mittel" für ein gründliches Verständnis der alten Autoren, außerdem aber an sich der vorzüglichste Weg der „allgemeinen Geistesbildung" seien.

Für die Geschichte der Methodik des lateinischen Unterrichts ist damit festgestellt, daß gegen die Mitte unsres Jarhunderts im Gegensatze zu der Periode des aufblühenden Neuhumanismus eine neue

Art der Unterrichtsmethode eingetreten ist, worüber man sich nicht dadurch hinwegtäuschen lassen darf, daß immer noch einige gelegentliche Berürungen mit dem Früheren bestehn bleiben, gewönlich jedoch mer nach einer gewissen Umbiegung der methodischen Begriffe, als nach dem früheren Sinne und Geiste derselben. Es ist mir lieb für diese Sonderung der zwei verschiedenen Perioden einen ganz unverdächtigen Zeugen stellen zu können. Eckstein a. O. S. 160 sagt von der voraufgehenden Periode, die wir als die der Lesebuchmethode bezeichnet haben: „Überall ist es ein zusammenhängender Stoff, an dem der Knabe seine Kraft zu üben anfängt, und zwar ein lateinischer. . . In beiden Büchern (von Gedike und Jacobs) bleibt der Schwerpunkt des Unterrichts immer bei der Lectüre“. Alsdann: „Seitdem ist es anders geworden; jetzt wird überall der Schwerpunkt in die Composition gelegt und bei Locationen und Translocationen diese Leistung fast ausschließlich berücksichtigt. Daher sind unsere Lesebücher zu der großen Menge von methodisch geordneten Einzelsätzen gekommen, lateinischen und deutschen, durch deren Übersetzung man schneller und besser zum Ziele zu gelangen hofft, weil, wie man behauptet, die größere Anstrengung bei dem Übersetzen der deutschen Übungsbeispiele größere Vorteile gewäre. . . Die beliebten Ostermannschen Bücher seit 1860 überall verbreitet“ *).

Der fast exclusiv formalistische Zug, in den der lateinische Unterricht von den unteren Klassen bis in die mittleren hinein im Gegensatze zu dem neuhumanistischen, dem Realkenntnisse aus dem Altertum ebensowol am Herzen gelegen hatten, gekommen war, zeigt sich auch darin, daß die Autoren, die man von jeher für diese Stufen für die geeigneten gehalten hatte, Justinus und Curtius, fast ganz verschwanden, daß auf den Cornelius Nepos die heftigsten Angriffe gemacht wurden, und zwar hauptsächlich mit sprachlichen und stilistischen Gründen, zu denen die historischen Mängel als will-

*) Unverständlich ist es mir, wie nach diesen Sätzen Eckstein auf S. 322 gegen mich sagen kann: „Lattmann geht von der falschen Voraussetzung aus, daß der Aufsatz (das heißt doch Ziel und Abschluſs der »Composition«) die Basis des Gymnasialunterrichts sei und daß alles auf den lateinischen Stil bezogen werde“. Die tropischen Ausdrücke Schwerpunkt und Basis sind doch wol gleichen Sinnes.

kommene Hülfstruppen herangezogen wurden, daß auch die merkwürdigen Erzälungen aus dem Altertume, von denen vieles unter die Einzelsätze verkrümelt wurde, und die fabulae Aesopi wenigstens ser beiseite geschoben wurden. Daß Caesar seine Stelle behielt und beide Jare der Tertia in Beschlag nam, verdankte er der Mustergiltigkeit seiner Sprache (erst in neuster Zeit bemüht man sich seiner inhaltlichen Seite mer Interesse zuzuwenden.) Da man jedoch nicht ganz mit Einzelsätzen sich begnügen lassen konnte, fand es großen Beifall, als Chr. G. Weller für Quarta einen „Kleinen Livius", und für Quinta einen „Kleinen Herodot" herausgab, 1849 bis 1885 in 17 Auflagen, umgearbeitet von Ed. Wolff 1893. Wie es möglich war, daß die Philologen neben den gesteigerten Ansprüchen an stilistische Correctheit des Latein überhaupt einen griechischen Schriftsteller in lateinischer Übersetzung, und gar einen Herodot, dessen Sprachform fast in geradem Gegensatze gegen die des lateinischen Idioms steht (vgl. Zeitschr. f. Gymn. 1866 S. 184 f.), so bereitwillig aufnamen, ist nicht anders zu verstehn, als daß man sich über solche Rücksichten hinwegsetzte und eine Befriedigung darin fand, einen Stoff vor sich zu haben, der in seinem dem Deutschen änlichen Satzbaue und Ausdrucke sich one Schwierigkeiten übersetzen ließ, so daß man um so reichlicher und bequemer sich den Formenübungen hingeben konnte. Weller rümt es geradezu, daß er sich bemüht habe, den Text noch mer so zu gestalten, daß „sich so viel als möglich jeder Satz wörtlich in richtiges Deutsch übersetzen lassen sollte". Aber die neueren Grammatisten verstehn es, ihren eigentlichen Tendenzen ein deckendes pädagogisches Mäntelchen umzuhängen. So schützt Weller seine Wal damit, daß er im Auge gehabt habe, einen Stoff zu finden, der „geeignet wäre, Gemüt und Phantasie anzusprechen und eine lebendige Teilname für das Gelesene anzuregen". Daß diese Absicht die Wal mit bestimmt hat, mag sein; aber sie wäre warscheinlich doch nicht getroffen, wenn nicht jene Rücksicht auf die formalistischen Zwecke den Ausschlag gegeben hätte. Gleichwol trifft die Sache nicht ganz zu, wie ich an angefürtem Orte gleichfalls nachgewiesen habe. Neuere, die diese Absicht noch mer hervorheben, haben andere Stoffe gesucht und zwar ebensowol außerhalb des originalen Lateins.

Ein volles Menschenalter herrschte dieser moderne Grammaticismus wenigstens von Seiten des methodischen Urteils ungestört. Da kerte der alte analytische Wellenschlag, den wir immer als das bewegende Element erkannt haben, wieder. In den Jaren 1873 bis 1876 veröffentlichte Herm. Perthes 5 Artikel „Zur Reform des lateinischen Unterrichts". Er wollte nichts anderes, als das Princip der Lesebuchmethode, daß „vom Lesebuche zur Grammatik, nicht von der Grammatik zum Lesebuche übergegangen, die Lectüre zur Basis des ganzen Unterrichts gemacht werde", also eine „inductive Methode" wiederherstellen, erweiterte die praktische Ausfürung aber insofern, als er das Princip gleich „bei Erlernung der Formenlere" zur Geltung bringen und jenen „notdürftigen" propädeutischen Kursus der Lesebücher in seine analytische Behandlung mit hineinziehen wollte. Ich kann wol voraussetzen, daß die Lerbücher von Perthes noch genügend bekannt sind. Wie ich meinerseits darüber urteile, habe ich in dem Clausthaler Programm „Die Combination der methodischen Principien im lateinischen Unterrichte der unteren und mittleren Klassen" 1882 S. 10 ff. 2. Aufl. S. 19 ff., dann „Über Einfügung der induct. Untm." 1886 S. 13. ausgesprochen. Für die Aufname, die Perthes gefunden hat, ist bezeichnend das „einstimmige" Urteil der Westfälischen Directorenconferenz von 1877: „Seine Reformvorschläge sind zwar zu verwerfen, enthalten aber viele für die Behandlung des latein. Unterrichts beachtenswerte Winke und Ausfürungen, die Lesebücher für VI und V sind zur Einfürung nicht geeignet". Gleichwol wurden in Berlin Versuche mit einer Einfürung gemacht, über die E. Naumann in Zeitschr. f. Gymn. 1881 günstig berichtet. Aber der Ausgang ist zunächst gewesen, — änlich wie bei Hamilton, Jacotot, Ruthardt —: Beachtenswert, doch noli turbare circulos nostros, es bleibt beim Alten! Es ist nicht zu leugnen, daß das Material der Lerbücher Perthes nicht glücklich gewält ist, und daß seine „Wortkunde" mer für den Lerer als für den Schüler gearbeitet ist; aber warum versuchte man denn nicht, seine „beachtenswerten" Grundsätze auch an dem nun einmal üblichen Materiale durchzufüren. Hätte man nicht den Unterricht so einrichten können, daß die lateinischen Beispielsätze,

wie sie bei Spieß, Ostermann oder anderen stehn, zuerst von dem Lerer den Schülern vorgesprochen und vorübersetzt, dann von diesen nachgesprochen würden; daß dann auf die Wortformen aufmerksam gemacht und darauf ihre paradigmatische Zusammenstellung aufgewiesen würde? Hätte man nicht die Übersetzung deutscher Sätze ins lateinische aus dem gedruckten Buche, wenn auch nicht in beiden unteren Klassen, doch wenigstens in der Sexta beseitigen und statt dessen dem Lerer aufgeben können, daß er mündlich für Einprägung der Formen und gelegentlich auch für lateinische Satzbildung Sorge tragen solle? Aber das hieß auf dasjenige verzichten, was als die Hauptsache, als das Ziel der Klasse galt, die directe Übung des Übersetzens aus dem Deutschen, das schriftliche Exercitium. Etwas der Art ist von Hermann Schmidt in der 2. gänzlich umgearb. Auflage seines Elementarbuches von 1854 geschehen, aber von den regelrechten gleichzeitig mit § 1 der lateinischen Beispielsätze beginnenden deutschen Übungssätzen kann er sich nicht lossagen, und wo er „Zusammenhängende Lesestücke“ und correspondirende Übungsstücke bietet, schließt er sich der weiter unten zu erwänenden neuherbartschen Schule an. Der Inhalt ist: Das Auge. Die Labyrinthe. Das Vaterland und die Eigenschaften einiger Gewächse. Zur Geographie Griechenlands. Die Wurzeln und Säfte der Bäume. Die Eier der Vögel. Die Ägyptischen Pyramiden. Das Ansehen des Ackerbaues bei den alten Römern. u. s. w. Wo er Fabeln oder Anekdoten aus dem Altertume (z. B. Agesilaus. Der Pharus. Die schwarze Suppe der Spartaner. König Agis. Herkules und Iphikles. Apelles. Cynägirus. Aristipp. Lykurg. Die alten Deutschen.) bringt, wird die Sprache nach der jeweiligen Stufe der Formenlere gemodelt.

Schon im Anfange des Jarhunderts war von Herbart die analytische Methode empfolen, aber, da sie an die verlangte Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen geknüpft wurde, troß mancher Befürwortungen dieser Umwendung des altsprachlichen Unterrichts in der Praxis unberücksichtigt geblieben. Erst 1840 gelang es, daß ein Versuch damit an dem Gymnasium zu Göttingen gemacht wurde, worüber unten näher gesprochen werden wird. Der Versuch ist fortgesetzt von L. Ahrens in Lingen und Hannover, jedoch in der

Tertia. Noch jetzt wird die Sache von einigen Schülern Ahrens empfolen und Alb. Müller in Flensburg hat versucht, sie dem gewönlichen Lerplane mer anzupassen. Selbst diese Anhänger Herbarts, die Altherbartianer, sind von der psychologischen Grundlage, auf der Herbart seinen Unterrichtsplan aufbaute, daß „die klassische Kinderzeit der Griechen die einzige Gegend sei, wo der Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen zu finden sei" — und zwar in Homers Odyssee als Anfang des altsprachlichen Unterrichts — abgewichen. Die praktischen Ratschläge, die Herbart selbst aus seinen Theorien zieht, sind nirgend ganz befolgt. So habe ich denn wol mit Recht in dem Programm von 1888 S. 7 sagen dürfen: „Den tiefsten Respekt vor dem Philosophen, wo er die psychologischen Grundlagen der Pädagogik aufdeckt und allgemeine Gesichtspunkte für deren Anwendung aufweist! — aber so wie er sich herbeilässt, besondere Weisungen für die Praxis zu geben, ist er nicht sicher vor argen Misgriffen". Er teilt das Schicksal fast aller Analytiker, daß sie, wenn sie ihre Principien in Praxis umsetzen, in Extreme verfallen oder wenigstens auf Abwege geraten, die sich nicht bewären können. Den Anfang des altsprachlichen Unterrichts mit Homers Odyssee zu machen ist doch in methodischer Rücksicht auf gleiche Stufe zu stellen mit Ratke und Hamilton, so hoch auch der Philosoph über diesen beiden steht. Doch der hohe Wert seiner pädagogischen Theorien reizte immer mer zu Versuchen, sie zu einer praktischen Ausgestaltung zu bringen. Das ist bekanntlich mit besonderem Eifer von Tuiskon Ziller betrieben. Wir haben hier jedoch nur den Einfluss der Neuherbartschen Schule auf den lateinischen Elementarunterricht zu betrachten. Unter Zillers Auspicien erschien 1879 ein Lateinisches Lese- und Übungsbuch von R. Barth, das sich auf Herbarts methodischen Grundsatz der Apperception stützte und danach „die lateinischen Fremdwörter den Ausgangspunkt für dieses fremdsprachliche Unterrichtsfach" bilden ließ. Das ist, wie ich in der 6. Aufl. meines Latein. Elementarbuchs für Sexta 1891, auch in dem Lern-, Lese- und Übungsbuche für den in Quinta zu beg. lat. Unt. 1889 und dem Griech. Übb. für III^b 1894 anerkannt und in seinem richtigen Maße angewandt habe, ein ser beachtenswerter Gedanke; aber das Buch zeigt recht auffällig, wie die Neuherbartianer gewönlich auf den Irrweg geraten, den ganzen

methodischen Bau des Lerbuchs nach einer Theorie durchconstruiren zu wollen. So construirt denn Barth auch den ganzen Inhalt seines Lerbuchs aus den Fremdwörtern heraus*). Wenn nun auch dieses Extrem keine Aufname gefunden hat — denn eine neue Auflage ist von Barths Buche nicht erschienen — so haben die Neuherbartianer doch durchweg diesen von ihrem Stammheros ererbten Zug, die Praxis von der Theorie aus neu gestalten zu wollen. Wol suchen sie sich den vorgeschriebenen Normen möglichst anzubequemen — denn one das kann heutzutage überhaupt nichts Neues aufkommen — aber weiter zurück in die geschichtliche Entwicklung pflegen sie nicht zu blicken; das ist alles überholt durch die neue dialektische Psychologie, aus der freilich meist nur dieses oder jenes Axiom herausgegriffen und nach anderen Tendenzen absonderlich gedeutet wird.

Den Lerern der höheren Schulen ist die Herbartsche Pädagogik näher gebracht durch Otto Frick. Man kann es ihm nicht genug danken, daß er das pädagogische Interesse, das in diesen Kreisen stark eingerostet oder durch die Macht statlicher Normen und maßgebender Autoritäten stabil und engherzig geworden war, neu erregt hat. Aber die Neuschöpfungen dieser Richtung sind schwankend und zweifelhafter Art. Im Jare 1887 begrüßte Frick im XII. Hefte seiner Lerg. u. Lerpr. mit einem gewissen Jubel die „glückliche didaktische Formgebung" des Pauli Sextani liber von H. Meurer, in dem „endlich einmal Ernst gemacht werde mit den in seinen Lerproben und Lergängen vertretenen Forderungen Herbarts". Er nam dann eine „Antikritik" von mir auf, die auch ein Bild dieses Lesebuches darbietet, so daß ich hier der Kürze halber darauf verweisen kann. Das Buch scheint aber nicht die erwartete Verbreitung gefunden zu haben. Meurer hat es neuerlich mit einer Odyssea und einer Ilias latine versucht, um dem Herbartschen Rate, eine einheitliche „interessante Erzälung" zu wälen, nachzukommen; auch diese werden schwerlich eine größere Verbreitung finden. Dagegen ist sein „Lesebuch", das sich dem Herkömmlichen anschließt, jetzt schon in 9. Auflage erschienen.

*) Es lässt sich das vergleichen mit C. Bauers Übungsmagazin, das seinen Inhalt aus den Beispielwörtern der Declination herausspann.

Alsdann bemühte sich Frick eifrig einen Begriff oder Grundsatz, der seit fast 50 Jaren in der Pädagogik rumort, zu einer bestimmten praktischen Ausgestaltung im Lerplane zu bringen, den der Concentration. Dieser bildliche Ausdruck war ursprünglich, worauf ich schon seit 1860 wiederholt aber vergeblich hingewiesen habe, in dem Sinne gedacht, daß der Schüler sich auf etwas concentriren solle, und zwar der Schüler des Gymnasiums auf den altsprachlichen Unterricht; also in dem Sinne einer gewissen Beschränkung auf ein Gebiet, dem dann in um so höheren Grade Zeit und Arbeitskraft gewidmet werden sollte. In Fortfürung des Bildes wurden die alten Sprachen als „das Centrum" bezeichnet. Dagegen erhob sich bald die Behauptung, daß das Centrum einer deutschen Schule vielmer das Deutsche sein müsse. Die Neuherbartianer aber haben dem Ausdrucke eine ganz andere Wendung gegeben, indem sie ihn nicht von dem Reflexivum „sich concentriren" ableiten, sondern von dem Transitivum, das sein Objekt in dem Unterrichtsstoffe hat. Darauf geht Fricks Lerplan in Lerpr. u. L. 1891 Heft 28 S. 16 ff. aus, den Stoff alles Unterrichts so zu ordnen, daß auf den einzelnen Stufen alle Teile, so weit es irgend möglich ist, stofflich mit einander in Verbindung gesetzt werden*). So ist der Ausdruck zu einem specifischen Principe der Wal des Stoffes verschoben und vornemlich auf das danach ganz neu zu construirende Lese- und Übungsbuch des lateinischen Elementarbuchs angewandt. Es geschieht dies unter Anrufung des Herbartschen Grundsatzes vom „vielseitigen Interesse". Praktisch läuft das dann darauf hinaus, daß der Stoff, der in anderen Disciplinen, namentlich in den deutschen, geschichtlichen, geographischen, naturgeschichtlichen Stunden behandelt ist oder wird, irgendwie zu einem lateinischen Lese- und Exercitienstoffe präparirt wird, wofür Schütz s. o. S. 175 den treffenderen Namen „Collateralverbindung" gebraucht. Auch die gerümte „Apperception" ist wol so gedacht, daß der Schüler die Stoffe, für die er sich in anderen Unterrichtsgegenständen schon interessirt

*) Von dieser Theorie ist leider auch der sonst unbefangenere und mer unmittelbar aus der Praxis heraus arbeitende H. Schiller in seiner Abhandlung „Die einheitl. Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunt. unter Voraussetzung der bestehenden Lerverfassung" Halle 1890 noch zu ser beherrscht.

hat, in lateinische Sprache umgesetzt wiederfindet. So sagte **Meurer:** „Der Schüler tritt mit dem Beginne des lateinischen Unterrichts nur in eine neue fremde Sprache, bleibt dagegen in dem gewonten Gesichtskreise“. Das heißt denn doch deutlich genug, der Unterricht ist nur Sprachunterricht, eigenen Inhalt hat er nicht; diesen leiht er sich nur von anderen Seiten, um der trockenen Grammatik eine Würze zuzugeben. Glücklicher Weise findet man in den deutschen Lesebüchern Erzälungen aus der antiken Sagengeschichte, so daß man noch von einer Einfürung in das klassische Altertum reden kann, obgleich diese Einfürung inhaltlich in den deutschen Unterrichtsstunden geschieht, den lateinischen nur Einfürung in die Sprache Aufgabe wird, ganz das Princip der grammatistischen Hallischen Methode! nur in etwas anderer Manier.

Ein zweites Schlagwort der neueren Methodik ist Zusammenhang. Man hatte sich endlich von der Widernatur und Verderblichkeit der massenhaften Einzelsätze überzeugt; — aber von dem methodischen Grundsatze, daß dem Schüler nichts vorgelegt werden dürfe, von dem er nicht die vorkommenden grammatischen Formen und Regeln gelernt habe, wollte man nicht loslassen und präparirte deshalb eine Art von zusammenhängenden Lesestoff, der dieser grammatischen Forderung Genüge leistete. Eine Probe davon s. in Progr. 1882 S. 40, in „Verirrungen“ S. 99. Dazu s. unten S. 368.

Ein drittes Schlagwort hat nun in neuster Zeit gleichsam seine Sanction durch die Lerpläne und Leraufgaben von 1892 erhalten, die Induction. Es ist das im Grunde das Princip, dem Perthes folgen wollte. Aber daß seine Methode und seine Lerbücher damit nicht empfolen werden sollten, dessen konnte man gewiss sein. Was war also damit gemeint? O. Lutsch sagt es in dem Begleitwort zur 2. Aufl. seiner latein. Ler- und Lesebücher S. 9. „Die neuen Lerpläne empfelen mit klaren Worten das von mir angewandte Verfaren“. Und es ist allerdings warscheinlich, daß er im wesentlichen Recht hatte, wenigstens zu einer gewissen Zeit. Deshalb eben richtete ich in meiner Schrift „Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts“ 1892 eine scharfe Kritik gegen die erste Auflage seiner Lerbücher. Das Bild von ihnen ist in jener Schrift so ausfürlich gegeben, daß ich hier nur darauf verweisen kann. Lutsch hat „den Hauptsatz der Methode Perthes“ mit

„den Forderungen der Herbartschen Schule" verbunden, aber dabei auch den Forderungen der herkömmlichen grammatischen Methode Genüge zu tun sich bemüht. Den damit bezeichneten Principien, wenn man sie nur als solche, nach ihrem Wortlaute auffasst, kann ich zustimmen, wie ich denn meine principielle Übereinstimmungen mit Perthes und Herbart öfters ausgesprochen habe. Aber wir haben oben oft gesehen, daß die entscheidende Frage vielmer die ist, wie die Principien ausgefürt sind. In dieser Beziehung ist Lutsch an das Ende des Zweiges der geschichtlichen Entwicklung zu setzen, die wir oben von Reuß und namentlich von Seidenstücker repräsentirt gesehen haben; es ist bei diesen schon merfach darauf hingewiesen. Die gemeinsame Absicht ist, die inductive und deductive, oder die analytische und synthetische, oder die natürliche (empirische) und systematisch-grammatische mit einander zu verschmelzen. Möglich daß Lutsch, wie seine Vorgänger, in gewissen Kreisen Beifall genießen wird, in weitem Umfange und auf die Dauer kann es nicht sein, schon wegen des so stark Individualistischen, das namentlich sein Sextabuch durchzieht. Ebenso wenig wie Meurers hessisches Dorf kann das westfälische Herrenschloss zum Mittelpunkte des sachlichen Inhalts des lateinischen Elementarunterrichts werden. Daß hier oder da Schüler „Freude daran haben", mag sein; das allein kann nicht maßgebend für den Text eines Schulbuches sein. Wir müssen also auch diese Versuche einer Verschmelzung der grammatischen und analytischen Methode als verfelt ansehen; in geschichtlicher Beziehung sind sie zu den Seitensprüngen zu rechnen, die immerhin eine symptomatische Bedeutung haben und auch anregend wirken.

Die ganze so lebhafte Neuherbartsche Bewegung ist zu den oben S. 88 erwänten Stürmen und Wogen zu zälen, die die Pädagogik von Zeit zu Zeit erschüttern, one die „Unterströmung" zu ändern. Aber wenn das im ganzen auch dieses mal der Fall ist und die theoretisch construirenden Neuerer zurückgewiesen werden, so ist doch nicht zu verkennen, daß jene Unterströmung weit mer, als es früher geschehen ist, von jener Bewegung bis zu einem gewissen Grade mit getroffen wird. Die neusten lateinischen Elementarbücher halten zwar an dem überlieferten neugrammatischen Plane und Gange des

Unterrichts fest, bemühen sich aber, eine Befriedigung der Herbartschen Forderungen in diesen hineinzubringen. Und das, die Erhaltung des Bestehenden mit einer Durchtränkung von den Grundsätzen Herbarts, auch Perthes, ist auch wol der Gedanke der neuen Lerpläne von 1892.

Als ein Beispiel dieser Bestrebungen sind anzufüren die von demselben Jare an unter „Anregung" von O. Uhlig erschienenen Lateinischen Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia von Kautzmann, Pfaff und Schmidt. Die Anlage des Buches ist im wesentlichen die herkömmliche, aber „die Verfasser vertreten durchaus die Anschauung, daß den Schülern tunlichst zusammenhängende Stücke zu bieten seien, . . deren Stoffe in erster Reihe der Sagen- und Fabelwelt und dem Naturreich entleut, geschichtliche Stoffe, auch aus der deutschen Vergangenheit, nur in sorgfältiger Auswal zugelassen wurden". Die Verfasser haben darauf verzichtet, sich in eine oder einige lange Erzälungen einzuzwängen; sie haben auch Einzelsätze, jedoch nur in beschränktem Maße, nicht verschmäht, aber „Triviales oder das Fassungsvermögen eines Sextaners Überschreitendes fernzuhalten versucht". Der Zusammenhang beginnt gleich mit dem ersten Beispielstücke zur 1. Decl. Überschrift: Der Adler. 1. Aquila est magna. 2. Columba est parva. 3. Aquila columbae periculosa est. 4. Columba saepe praeda aquilae est. 5. Aquila nota est audacia. 6. Aquilae alas magnas habent. 7. Vita aquilarum est longa. 8. Aquilis multa aqua necessaria est. 9. Multae aquilae in silvis densis habitant. In diesem Stile gehn die lateinischen Beispielstücke zu den Declinationen und Sum mit Compositis fort. Ich habe zwar eine Inhaltsangabe dieses Buches (für Sexta) schon in dem XXIX. Hefte von Fricks Lerproben veröffentlicht, aber der Plan meines Buches verlangt, daß hier ein an einem verbreiteten und approbirten Beispiele gezeigtes Bild von der letzten Phase der Entwicklung in dem wirklichen Bestande der Methodik nicht fele. Einer Darstellung des eigentlichen methodischen Planes bedarf es nicht, da dieser im wesentlichen der herkömmliche neugrammatische ist. Dagegen dreht sich die durch die Herbartsche Schule angeregte Bewegung ser wesentlich um die Art des Stoffes, und in der Tat ist dies eine Cardinalfrage, da, wie wir wiederholt gesehen haben, in ihm die allge-

meine Tendenz des Unterrichts hervortritt, nämlich ob er im wesentlichen nur ein formalistischer ist, oder ob er zugleich um seines Inhalts willen getrieben wird.

Der Inhalt des genannten Buches steht unter folgenden Überschriften: Das Kamel, Der Rhein, Neptun Merkur Äskulap, die alten Deutschen, Waffen der Römer, Römisches Lager, Bacchus, die alten Ägypter, die Blumen, der Sperling, Gans, Löwe, Griechische Götter und ihre Schützlinge, Römische Soldaten, Apollo, Eroberung Jerusalems, Sitten der alten Deutschen, Ceres u. Proserpina, Alexander, Juppiter, Römische Opfer, Sterne u. Sternbilder, das Meer, die Geschöpfe, der Adler, die Vögel, das Kapitol, Polyphem, die Landleute, die Centauren, Alexander, Mars, Solon, Griechische Götter, über Metalle, das Klima, Phönicier, Phidias, Achilles, Wagenkämpfe, Orkus, Häfen Athens, Cimbern u. Teutonen, Römische Bürgerkriege, Odysseus u. Polyphem, Juno und der Pfau, Brief aus Campanien, der grollende Achilleus, Hannibal. — Das ist der Inhalt der ersten 50 zusammenhängenden Stücke auf S. 5—29 neben der Erlernung der Declinationen. Wie steht es nun dabei mit der Fassbarkeit? S. 16 Alexander lautet: 1. Alexander Magnus rex erat Macedonum. 2. Alexander multos reges et principes Asiae, ut Dareum, regem Persarum, et Porum, regem Jndorum, superavit. 3. Alexander erat judex justus meritorum imperatorum suorum. 4. Tamen ira inflammatus olim Clitum, ducem belli admodum peritum, hasta necavit. 5. Alexander erat amicus multorum poetarum et artificum Graecorum. 6. Lysippus et Apelles apud Alexandrum in magno honore erant. — Ist das fassbar für einen Sextaner? Gewiss, wird der Grammatist sagen, denn er kann ja jeden Satz ins Deutsche übersetzen. O ja, und ein gewisser Schimmer von Gedanke mag ihm dabei wol vorzittern; aber man prüfe darauf jeden einzelnen Satz, werden es nicht lauter Nebelbilder sein, die vor ihm vorbeiziehn? Was weiß er denn von Macedonien, Darius, Porus, von den imperatores und ihren Verdiensten, von Clitus und dem Zorn des A., von griechischen Dichtern und Künstlern, von Lysippus und Apelles? Soll ihm das alles erklärt werden? Dazu wird schon die Zeit nicht reichen. Dieselben Bedenken müssen gegen viele der anderen Stücke erhoben werden. Und nun:

Das soll Zusammenhang sein? Die Verff. verraten ihr eigenes Urteil damit, daß sie vor jeden Satz eine Zal setzen; es sind doch nur Einzelsätze, die alle von Alexander handeln. Zu den meisten Stücken werden dann im Übungsbuche deutsche Variationen für die Exercitien gegeben. Von S. 30 an, neben der Conjugation, verschwinden die Zalen in den zusammenhängenden Stücken, und die Darstellung wird ein wenig fließender. Der Inhalt ist: Die Seeräuber (Pompejus), Königlicher Stolz (Anekdote von Alexander; so öfters Anekdoten), der Sybarite in Sparta, die Ameisen, Niobe, Adrast tötet den Sohn des Kodrus, Krieg und Frieden, die Mondfinsternis, der verwundete Mars, Chilons Urteil, Bias, Lakonische Antwort, Andromeda, Schiffer u. Landmann, Spartanischer Mut (Leonidas), Marius, Gott ist der Schöpfer aller Dinge, Arminius, Alexander (Fragen mit Bezugname auf frühere Stücke und Sätze), Simonides u. Hiero, Wunderbare Geschöpfe (Hydra, Cerberus, Chimära), Mausolus und ephesische Diana, Griechen vor Troja, das macedonische Heer, die punischen Kriege, Mainz (römischer Ursprung), Karl der Große, Aussprüche berümter Männer (Archidamus, Callisthenes u. Diogenes, Lysander, Solon u. Periander), Nilüberschwemmung, das trojanische Pferd, Midas, Herkules u. Amazonen, Schlacht bei Salamis, Apis, Xenocrates, der Magen und die Glieder, Menelaus u. Proteus, Tantalus, Frühlingseinzug, die Gallier in Rom, Alexander (Lysipp u. Apelles), Harpagus und die Phokäer, die vier Zeitalter, Alexander u. Apelles, A. und Clitus, Kaiser Wilhelm I, Melampus, Herkules (Hesperiden), Demosthenes, Diogenes, Kodrus Opfertod, Hesione, Alex. u. Anaximenes, Alcestis, Sisyphus, Cyrus erobert Sardes, Herkules Tod, Dionysius u. Philoxenus, Sonnenaufgang, Hochzeit des Pirithous, Salmoneus, Lykurg, Grabschrift des Cyrus, Ein Brief, Äskulap, Dionys u. Zitherspieler, Tarpeja, Aristoteles, Herkules (Hirschkuh), Sokrates, Philipps Urteil, die Lakonierin, Aristoteles u. d. Schwätzer. Dazwischen zerstreut etwa 15 nach dem Standpunkte der Formenkenntnis bearbeitete Fabeln. Übungsbuch in Variationen der Lesestücke.

Auch hier ist bei vielen Stücken zu fragen, in wieweit sie den Sextanern nicht etwa nur nach formeller Wortübersetzung, sondern inhaltlich fassbar, der Vorstellung wirklich zugänglich sind. Aber noch bedenklicher ist die Frage, ob denn dieses Pensum in seiner

Gesamtheit Sextanern fassbar und, was doch dazu gehört, behaltbar sein kann. Es ist zwar mäßiger, als das Gewirr in den früheren Lese- und Übungsbüchern, die fast ganz mit Einzelsätzen gefüllt sind, aber im Grunde sind nur größere Farbensteinchen in das Kaleidoskop eingelegt, als bei jenen. Es mag ja sein, daß das Eine oder andere in der Erinnerung hängen bleibt, aber daß bei einem solchen Hinundherspringen in „Sage und Fabel, Naturgeschichtlichem und Geographischem, Vergangenem und Jetzigem (d. h. alter und neuer Geschichte), Pyramiden und Niederwalddenkmal, Alexander und Wilhelm I“ irgend eine geordnete und feste Erweiterung des Gedankenkreises des Knaben geschaffen werden könnte, ist doch nicht denkbar. Etwas derart scheinen die Verff. freilich nebenbei erstrebt zu haben; so wird z. B. viel von Alexander gesprochen, aber wie disjectis membris! Ein Zusammenhang des Ganzen, oder auch nur einer Reihe von Abschnitten für sich ist nicht vorhanden. Daran denkt man überhaupt nicht; der Stoff wird nur zusammengerafft und zerstückelt, jenachdem die betreffende Stufe der Formenlere sich daran exemplificiren lässt. Man ist gegen diesen Tadel ebenso unempfindlich, wie man es gegen den der Einzelsätze lange Zeit auch gewesen ist.

Im Jare 1892 erschien die Neuausgabe von Chr. Ostermanns Lateinischem Übungsbuch, Erster Teil für Sexta. von H. J. Müller; die folgenden Teile bis Quarta 1895. Das Buch ist schon deshalb beachtenswert, weil es, wie früher die Neubearbeitungen von Gedikes und Jacobs Lesebüchern den weiteren Fortschritt von der neuhumanistischen Lesebuchmethode aus, so einen Fortschritt der neugrammatischen Methode der Mitte unsers Jarhunderts darstellt, also einen Fortschritt in der immer den breiten Boden bedeckenden Unterströmung der Wirklichkeit. Zunächst mögen Müllers Urteile über den alten Ostermann angefürt werden. „Wäre Ostermann, so in der Vorr. zum Sextateile, bei der Ausarbeitung seines Unterrichtswerkes mit der Sorgfalt und Genauigkeit zu Werke gegangen, welche man vom pädagogischen wie vom philologischen Standpunkte aus fordern muss, so wären die vielen kleinen Änderungen (in voraufgehenden Neuauflagen), die dem Übel doch niemals gründlich abhalfen, unnötig gewesen. . . Die preußischen Lerpläne von 1891, durch die eine Umgestaltung der Ostermannschen Lerbücher

notwendig geworden ist, haben mir eine erwünschte Gelegenheit gegeben, mit den vielfach ganz unbrauchbaren Sätzen der früheren Ausgabe schonungslos aufzuräumen und dem Ganzen ein neues zeitgemäßes Gewand zu geben. Die Sätze haben, wie bekannt, teils einen ungeeigneten Inhalt, teils waren sie unlogisch gefasst, teils verstießen sie im Ausdrucke gegen den Geist der Sprache. . . Man wird den alten Ostermann in dieser neuen Ausgabe kaum wiedererkennen; fast keine Zeile ist ungeändert hinübergenommen worden und was an zusammenhängenden Stücken vorhanden war, das hat beinahe alles verworfen werden müssen". Und in der Vorr. zu der Neuausgabe des Wörterbuches: „Es ist und bleibt mir ein Rätsel, wie Ostermann hier und in den Übungsbüchern selbst die philologische Akribie so außer Acht lassen konnte, wie er es gethan hat". — Noch größer ist wol das Rätsel, wie ein solches Buch, über das jetzt so geurteilt wird, ein Menschenalter hindurch gleichsam das Normal-lerbuch des Lateinischen sein konnte! zumal wärend einer Zeit, in der „philologische Akribie, logische Schulung, formale Geistesbildung" als die höchsten Vorzüge des altsprachlichen Unterrichts gepriesen wurden. Es ist diese Erscheinung wol aus gleichen Gründen zu erklären, wie die ser änliche, die sich an M. Seyfferts latein. Grammatik zeigte, über die sich schon seit 1874 eine Wolke von abfälliger Kritik ergoss (s. die Zusammenstellung in meinem Programme „Die Grundsätze für die Gestaltung der lat. Schulgram." 1885 S. 20), one ihre gleichfalls normative Stellung zu erschüttern. Nirgend ist wol die Tradition so zäh als im Schulwesen, namentlich dem höheren, denn die Lerkunst der großen Menge besteht im wesentlichen darin, daß sie es machen, wie es mit ihnen in der Jugend gemacht ist. Und wenn dann die Tradition auch noch eine beharrliche höhere Approbation erhält, so liegt um ihr ein Panzer, der alle inneren Schäden deckt und eine Fortentwicklung schwer aufkommen lässt.

Es kommt nun H. J. Müller ser zustatten, daß er streng an das Bestehende anknüpft. Er sagt: „Die Schüler in den Elementen sicher zu machen und sie zum festen Besitz einer bestimmten Anzal sorgfältig ausgewälter Vokabeln zu füren, darauf muss jetzt das ganze Streben gerichtet sein; jetzt mer als je. . . Meine Erfarungen haben mich in der Überzeugung befestigt, daß es sich zunächst einzig

und allein darum handelt, ein sicheres Fundament zu legen. . . Eingeübt wird die Formenlere auf der Anfangsstufe zweifellos am besten und wirksamsten an Einzelsätzen. . . Üben also, viel üben das ist jetzt die Losung, Sicherheit in der Formenlere und im Construiren das Ziel, welches auf der Anfangsstufe vornemlich und mit noch größerem Eifer als bisher zu erstreben ist". Diese Sätze klingen, als sollte Ostermann, wenn auch gründlich emendirt, noch überboten werden; — „mer als je . . mit noch größerem Eifer als bisher". Aber es heißt weiter: „Bei der abermaligen Herabsetzung der Stundenzal trat die Überfülle des Stoffes so deutlich zu Tage, daß es an der Zeit war, durch reichliche Ausscheidungen den Umfang der Bücher auf das richtige Maß zurückzufüren, um eine Durcharbeitung des gesamten Inhalts zu ermöglichen. Jedoch sollen die Einzelsätze durchaus nicht alle in der Klasse übersetzt werden, am wenigsten die deutschen". Also doch eine Ermäßigung.

Jeder unbefangene Praktiker wird es billigen, daß Müller an einer verhältnismäßig immer noch reichlichen Menge von Einzelsätzen festhält und „es verschmäht, nur um des Principes willen Einzelsätze zu scheinbar zusammenhängenden Lesestücken zu vereinigen". Aber auffällig ist es, daß er, wenn auch in Vergleich zu Ostermann gemindert, doch noch eine bunte Fülle von historischen Notizen und Beziehungen in den Einzelsätzen beibehalten hat. Auf den ersten drei Seiten zur 1. u. 2. Decl. werden den Sextanern schon dargeboten: Scythae habent sagittas. Cleopatra fuit regina. Minerva est dea. Persis copiae non desunt. Poetis Graecis gloria non deest. Latona et Diana et Minerva fuerunt deae. Diana est dea silvarum; Diana filia Latonae fuit. Artemisia regina Cariae fuit. Fuga Persarum incolis Graeciae laetitiam parat. Gladii, scuta, hastae sunt arma Romanorum. Mercurius, filius Maiae, nuntius deorum fuit. Discordia Graecorum erat causa victoriae Romanorum. Corinthus et Thebae sunt oppida Graeciae. Dolus Persarum Graecis insidias parat. Legati in castris Romanorum fuerunt. Castra Graecorum in campo erant. Copiae Romanorum saepe in periculis fuerunt. Vinum, donum dei Bacchi, animos Graecorum delectat. Servi in castris Romanorum non erant. Ludi Romanorum Graecos non delectant. Orestes et Pylades

amici fuerunt. Athenae sunt patria Aeschyli poetae. Homerus et Pindarus poetae erant. Zur dritten Declination werden die Sextaner in den Einzelsätzen bekannt gemacht mit: Hiero, Hannibal, Caesar, Demosthenes, Cicero, Agamemno, Menelaus, Miltiades, Themistocles, Aristoteles, Romulus, Augustus, Herodotus, Philippus, bella Punica, Dareus, Xerxes, Draco, Lycurgus, Galli, Cleobis et Bito, plebs Romana, Ephori Lacedaemoniorum, Pericles, Amphitrita uxor Neptuni, Eurymedon, Catilina, Dionysius, Ephialtes, tribuni plebis. Einige dieser Namen finden in den weiter unten zu erwänenden zusammenhäugenden Stücken, wenn auch erst hinterher, eine Anknüpfung; aber man überblicke diese bunte Menge von Geschichte auf den ersten 13 Seiten in den Anfängen des Lateinlernens; kann das Inhalt für Sextaner sein? Sind in dieser Beziehung nicht doch noch zu ser die in den Übungsbüchern herkömmlichen Gliederpuppen geblieben, an denen nur Formen exercirt werden?

Nun ist aber ein bedeutender Vorzug des Buches hervorzuheben. „Vermieden ist dagegen, heißt es in der Vorrede, die Mannigfaltigkeit in den zusammenhängenden Stücken, deren Inhalt, aus den verschiedensten Gebieten entlent, in manchen Übungsbüchern ein ungewönliches Vielerlei darstellt, von dem man alles andere, nur nicht eine Gedankenconcentration erwarten darf. In dem Lesestoffe des Sextateiles habe ich vorzugsweise die griechische und römische Sage verarbeitet“. Damit ist der von den Neuherbartianern verschobene Begriff der Concentration wieder nach seiner rechten Seite hingeschoben. Anderseits entgegen der fortgesetzten Benutzung von Einzelsätzen bilden die zusammenhängenden Stücke nicht einen „Anhang“, sondern sind in die Beispielsätze eingeschoben; sie beginnen schon nach der 2. Declination. Die Überschriften sind: Die Griechen, die Römer, die Deutschen, die Perser, griechische und römische Dichter, Redner, Heerfürer, Schriftsteller, Cimbern u. Teutonen, Schlacht bei Marathon, Salamis u. Platää, der trojanische Krieg, Urteil des Paris, Zorn des Achill, Kodrus, Krösus, Alexander d. Gr., Arminius, Thermopylä, Äneas, Romulus, Tullus Hostilius, Tarquinius der Stolze, Horatius Cocles, Mucius Scävola, Menenius Agrippa, Coriolanus, die Fabier, Odysseus in der Höle des Polyphem. — Das ist wenigstens nicht ein so großes

Gemisch, wie das oben S. 369 f. aufgefürte; es ist etwa dem Abschnitt IV bei Jacobs „Einige Erzälungen von berümten Personen des Altertums" gleich zustellen. Aber Jacobs bietet diesen erst nach II „Äsopische Fabeln" und III „Einiges aus der Mythologie". Die Fabel ist bei Müller verschwunden; — sie wird auch in den Lerplänen nicht genannt. Dagegen tritt Müller in Quinta auf die Ban von Jacobs; die Lesestücke 1—16 enthalten Mythologisches (Heroensage), 17—23 Einige berümte Männer, 24—27 Cyrus und die Perserkriege, 28—35 Einige berümte Römer. In Quarta dann A. Griechische Geschichte (Perser-, Pelopon. Krieg, Pelopidas u. Epaminondas.) als Ersatz für Cornelius. Daneben muss die oben aufgefürte ser gemischte Zusammenstellung historischer Lesestücke für Sexta als ein unpassendes Vorgreifen erscheinen. Aber wenn es dann in der Vorrede zum 2. Teile, Quinta, heißt: „Das Übersetzen aus dem Lateinischen soll durchaus im Vordergrunde stehen, und hier wiederum soll auf die Lectüre der zusammenhängenden Stücke besonderer Nachdruck gelegt werden. Aus diesem Grunde treten denn auch die Stücke mit Einzelsätzen an Zal und Umfang hinter den Erzälungen weit zurück" — so ist damit die Absicht ausgesprochen, daß der Unterricht in den unteren Klassen nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine sachliche, inhaltliche Vorbereitung auf die spätere Lectüre der Schriftsteller sein solle, eine „inhaltliche und sprachliche Vorstufe". Das ist, wenigstens dem allgemeinen Gedanken nach, eine Rückker zu dem Grundsatze von Fr. Jacobs, der Elementarunterricht solle durch zusammenhängende Erzälungen „in das Altertum einfüren".

Aber das Princip hat an den Einzelsätzen, sowol den lateinischen als den deutschen, nichts geändert. Nachdem in Quinta gelesen ist: Raub der Proserpina, Prometheus, Tantalus, Niobe, Orpheus u. Eurydice (poetisch bearbeitete Sagenstoffe), folgen zu den Compositis von sum und den Deponentia in den Sätzen auch Caesar in Britannia, Pugna Cannensis, T. Labienus; Hannibal puer, Socrates, Cives probitatem C. Fabricii admirati sunt. Q. Fabius Cunctator, Cäsars Krieg mit den Helvetiern, Cimons Freigebigkeit, Thermopylen*, Söne des Tarquinius Sup. und Brutus*, Cäsar verschmäht den Königstitel. [Midas, Lycische Bauern, Goldenes Vließ.] Lacedaemonii legatis Ath. auxilium polliciti

sunt, Caesar exercitum ex Germania reduxit, Darius u. Alexander*, Hannibal aus Italien zurück; Miltiades cum classe septem navium, Demosthenes et Cicero, Cicero consul de civitate bene meritus, Achilles Patrocl. Hect.*, Haedui u. Ariovistus, Alcibiades in Siciliam, servus Dareum admonuit, Hannibal Alpes transgressus, Haedui cum Germanis in Galliam, duae legiones ad Labienum, Philippus rex, Ulixes.* Hamilkar, Kaninius, Granicus, Salamis* (Euripides), Koriolan, Cäsar u. Pompejus in Thessalien, Kaiser Nero. Epaminondas, Alexander mortuus, Agesilaus, Rex Pyrrhus, Conon apud Cnidum. Kambyses und Smerdis, Gallier, Britannier. Die mit * bezeichneten Namen kommen in den zusammenhängenden Stücken der Sexta vor, aber meist nur genannt, one Erzälung. Dazu kommt nun aber daß viele der übrigen Sätze erst aus den historischen Beziehungen, in denen sie stehn, eigentlich verständlich werden können. z. B. Caesar milites adhortatus est, ut forti animo in hostes impetum facerent et castra eorum expugnare conarentur. Equitatus Romanorum, quamquam multis locis in hostes impetum faciebat, iter eorum morari non poterat. Dux hostium militibus imperavit, ut exercitum Romanorum ex insidiis adorirentur. „Maxima virtute urbem defendite, cives, inquit Vercingetorix; nam si hostes urbe potiti erunt, nos omnes in servitutem perpetuam abducemur“. Wo? Wann? Unter welchen Umständen geschieht das? Dem Verfasser und dem Lerer schwebt das alles vor; aber der Quintaner weiß nichts davon. Es entspringt das aus einem Vorr. S. IV ausgesprochenen, auch von anderen gepriesenen Grundsatze, „daß zunächst (an der Hand des Lexikons) der Wortschatz festgestellt und dann erst der Übersetzungsstoff gestaltet werden muſs“. Mit dem Wortschatze aber wird auch der Inhalt gepflückt. So bleibt diese Hälfte des Lese- und Übersetzungsstoffes auf dem herkömmlichen Stande stehn.

Wenn nun H. J. Müller das Verdienst hat, die von den Neuherbartianern aufgebrachte unglückliche Verschiebung der Begriffe „Zusammenhang“ und „Concentration“ wieder etwas mer auf ihre eigentliche Bedeutung zurückgefürt zu haben, so läſst er dagegen ein drittes Schlagwort der Herbartschen Schule unangerürt, die Induction. Es heißt zwar in Vorr. zu Quinta „Das Über-

setzen aus dem Lateinischen soll durchaus im Vordergrunde stehen", aber in Vorr. zu Sexta: „Dem Schüler sollen möglichst bald zusammenhängende Stücke vorgelegt werden, aber nicht von vornherein, nicht eher als bis er durch reichliche Übungen im Konstruiren sicher und fest geworden ist". Von Induction ist in den Vorreden nicht die Rede. Die auffällige Hervorhebung dieses methodischen Begriffs in den Lerplänen vom 6. Jan. 1892 in Verbindung mit „möglichst viel zusammenhängenden Inhalt" (also „Zusammenhang", worin „Concentration" eingeschlossen wurde), lässt allerdings vermuten, daß die Redaction der Lerpläne unter einem Einflusse der Herbartschen Schule gestanden hat. Aber es ließ sich bald bemerken, daß es mit der Induction nicht so gar ernstlich gemeint sei; es ist nicht bekannt geworden, daß auf diese Seite irgend ein Nachdruck gelegt werde. Das ersieht man schon daraus, daß das gleichsam autorisirte Lerbuch sich in seiner methodischen Anlage von dem alten Ostermann nicht unterscheidet. Gleichwol werden manche Lerer sich gedrungen fülen, auch an diesem Buche etwas Induction zu machen. Das mag auch wol gehn in der Weise, wie oben S. 362 gezeigt ist, daß es möglich gewesen wäre, die „beachtenswerten" Grundsätze von Perthes an den gewönlichen Übungsbüchern zu verwenden. In einer dem änlichen Weise schildert Waldeck in Lehrpr. u. Lehrg. Heft 48 S. 1 ff. die Art der Induction,' wie sie sich an Müller-Ostermann würde anzuschließen haben. Er nennt sie „umständlich, zeitraubend", bei weiterer Verwendung „ermüdend und zwecklos". Er wendet dann den Begriff der Induction so, daß sie von „einer konkreten Anschauung" ausgehn solle, d. h. von einer, einem einzelnen zum Zweck der Veranschaulichung der Regel gewälten oder gemachten Beispiele, an dem der Begriff und die Regel entwickelt werde; und zwar anfangend mit einem Satze in der Muttersprache. Er verlangt „auf der Stufe des systematischen Betriebes nicht bloß ein sorgfältig ausgewältes, sondern auch planmäßig geordnetes Inductionsmaterial. Dies herbeizuschaffen ist Aufgabe der Grammatik". Es sei an sich doch einerlei, woher das Material zum Induciren genommen sei; es möchte zweckmäßiger sein, sich bei der Induction in erster Linie auf die Grammatik zu stützen, auf die Lectüre nur insoweit, als dieselbe wirklich passende Beispiele geliefert habe, und zwar in der letzten Zeit.(!) Das wird freilich

kaum möglich sein, wenn bis Quarta hin „die Lectüre planmäßig sich der Grammatik anschließen muſs"; dann kann sie niemals Inductionsbeispiele für eine folgende Spracherscheinung geben, weil sie ja nur an die jeweilige und die voraufgehenden angeschlossen ist. Und wenn dann erst „in Quarta die Lectüre sich von der Grammatik emancipiren" soll, so wird natürlich „in der letzten Zeit" immer wenig zu finden sein. Wir haben da schließlich eine andere Art von künstlich präparirter Induction. Da geben die neuen Lerpläne den waren Begriff der Induction, wenigstens in ihrem Wortlaute, richtiger, nämlich daß der Grammatikunterricht betrieben werden solle „im Anschluſs an Musterbeispiele, die möglichst aus dem Gelesenen entnommen werden, so zwar, daß auch hier immer erst von einer **Reihe** möglichst der Lectüre entnommener Mustersätze ausgegangen werde". Man scheint nur ganz vergessen zu haben, welche Voraussetzung der eigentliche Begriff der Induction notwendig macht. Bis dahin haben alle Inductionsmethodiker verlangt, daß vor der Grammatik der Schüler eine reichliche Menge freier, natürlicher, originaler Sprache mit allen ihren sprachlichen Mannigfaltigkeiten praktisch, empirisch kennen lernen und dann daraus, aus dieser frisch sprudelnden Quelle die Induction schöpfen solle. Wenn man diese Voraussetzung so bei Seite schiebt, daß vielmer das Inductionsmaterial für jeden Fall ad hoc präparirt werden müsse, so hat man nur einen blendenden Schein von Induction, nicht ihr wares Wesen *).

Daß jenes methodische Princip, das, wenn es wirklich zur Geltung kommen sollte, einen ser tief greifenden Einfluſs üben

*) Auch dem, was Waldeck über die Grammatik hier sagt, kann ich nicht zustimmen. One Zweifel sollen die Beispiele in der Grammatik einen Beleg für die aufgestellte Regel geben, und zwar aus autorisirter Sprache, — aber nicht für den Gelerten, sondern für den Schüler, dem die klassische Litteratur ja noch nicht bekannt ist. Die Belege müssen also seinem klassischen oder als klassisch gelten könnenden Lesestoffe entnommen sein. Nicht jetzt erst bei dem Blicke in die Grammatik hat er die konkrete Anschauung dem Beispiele zu entnemen, die soll er vielmer aus einer voraufgegangenen klassischen Lectüre mitbringen und zwar an einer Reihe von Beispielen. Danach erst wird der in die Grammatik aufgenommene Satz „Mustersatz", an dem ihm schließlich der Proceſs der voraufgegangenen Induction mit seinem Abschlusse im Gedächtnisse haften bleiben soll.

müſſte, zu einer planmäßigen Geſtaltung der Methode, zu einer Umgeſtaltung der gewönlichen, verwandt werde, daran iſt vorläufig nicht zu denken. So entſpricht denn der neue Oſtermann ganz den eigentlichen Intentionen der amtlichen Lerpläne von 1892, die dem überkommenen Beſtand des Gymnaſiums und insbeſondere die Weiſe des lateiniſchen Elementarunterrichts zwar kürzen und einigen Zeitforderungen ein wenig nachgiebiger einrichten, aber ſeinem Weſen nach beſtehn, nur eine „Verbeſſerung der (beſtehenden) Lermethode" eintreten laſſen wollen. Die Lerbücher von H. J. Müller können alſo diejenige Entwicklungsphaſe repräſentiren, welche durch jene Lerpläne fürs erſte feſtgelegt iſt. Darum haben ſie auch eine ſo außerordentlich ſchnelle und weite Aufname gefunden.

Wir ſind damit an das jetztzeitige Ende der Entwicklungsgeſchichte der Methodik des lateiniſchen Elementarunterrichts gekommen. Aber die Lage der Dinge legt die Frage ſer nahe, wie lange denn dieſer Zuſtand dauern werde. „Das Alte iſt fraglos alt geworden, ein Neues iſt im Anzuge', aber die Form dafür noch nicht gefunden". (Ziegler.) „Die Erfarungen, die man mit den neuen Lerplänen machen wird, werden zu einer Reviſion drängen" (Paulſen). Es iſt deshalb wol gerechtfertigt, zu fragen, nach welcher Richtung hin die Weiterentwicklung gehn werde. Dieſe Richtung iſt in der December-Conferenz ſelbſt deutlich genug zu Tage getreten; ſie hat nur nicht die Beachtung und das Verſtändnis gefunden, die ſie hätte finden ſollen. Gleich die beiden erſten unter den 14 vorgelegten Fragen weiſen auf eine Neuorganiſation hin:

1. Sind die heute beſtehenden Arten der höheren Schulen in ihrer gegenwärtigen Sonderung beizubehalten, oder empfielt ſich eine Verſchmelzung von a, Gymnaſium und Realgymnaſium, b, Realgymnaſium und Ober-Realſchule?

2. Läſſt ſich für die beſtehenden drei Schularten, (gymnaſiale, realgymnaſiale, lateinloſe) oder für zwei derſelben ein gemeinſamer Unterbau herſtellen?

Faſt alle übrigen Fragen wären unter den Geſichtspunkt der Beantwortung dieſer zu ſtellen geweſen. Nun beſchloſſen aber die

Majoritäten: Zu 1. „Es sind grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, Gymnasien mit beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen. — Zu 2. Ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen ist nicht zu empfelen". Damit war das notwendige Princip einer Neuorganisation, nämlich bestimmtere Differenzirung der Schularten und deren organische Verbindung unter einander mittelst eines gemeinsamen Unterbaues beiseite geschoben. Daß für beide Fälle „schonende Übergangsformen" und Rücksichten auf „örtliche Bedürfnisse bis auf Weiteres als zulässig" erachtet werden mussten, hätte schon bemerklich machen sollen, wie verfelt jene Antworten waren.

Die ganze Fassung der Fragen 1 und 2 lässt erkennen, daß im allgemeinen eine Bejahung vorausgesetzt und Vorschläge für die Art der Ausfürung erwartet wurden. Es wurde das bestätigt durch eine officielle Eröffnung des Geh. Ob. Reg. Rat Stauder, die es „als Wunsch des Herrn Ministers bezeichnete, daß wir in etwas von der Gebundenheit der Lerpläne, wie sie bisher bestanden, befreit werden möchten. Er sei geneigt, eine gewisse Freiheit in der Gestaltung der Pläne nach individuellen Bedürfnissen, nach localen Verhältnissen soweit als möglich zuzulassen. Von diesem Gedanken ausgehend hat der Herr Minister schon früher seine Referenten veranlasst, Vorschläge zu machen für verschiedene Arten eines Unterbaues". Der Herr Minister, der bekanntlich mit einer Masse von Reformplänen überschüttet worden war, erwartete also von der Versammlung zu vernemen, welcher Art der ja auch litterarisch bekannt gewordenen Pläne etwa eines Versuches würdig wären, oder vielmer daß die Versammlung selbst sei es einen bestimmten neuen Plan, sei es deren zwei oder drei je nach den Ansichten größerer Parteigruppen der Prüfung empfelen würde. In der Hinweisung auf den „gemeinsamen Unterbau" war der gleichartige Grundzug, den die Vorschläge haben sollten, bezeichnet.

Dieser Weisung folgten nur wenige, leider nicht mit genügendem gemeinsamen Nachdruck. Die correcteste Antwort war der Antrag des Herrn von Schenckendorff, „versuchsweise" einen Unterbau bis einschließlich Quarta, event. auch nur Quinta zu gestatten. G. Ob. R. R. Wehrenpfennig empfal darüber in der Form abzustimmen: a. für die drei unteren Klassen, b. für Sexta u.

Quinta, c. für Sexta. Das würde deutlicher auch die Minoritätsansichten aufgedeckt haben. Aber diese Abstimmung unterblieb. Der Antrag Schenckendorff hatte Unterstützung von 13 Mitgliedern gefunden; dem Sinne nach sprach sich auch der Commissar des landwirtschaftlichen Ministeriums Dr. Thiel dafür aus; es hätten sich warscheinlich noch einige dazu gefunden. Wie sich diese im allgemeinen Princip Zusammenstimmenden auf die drei Stufen verteilen, tritt nicht hervor; einige darunter haben sich sonst im Sinne des sog. Altonaer Systems erklärt. Die beiden angesehensten Pädagogiker, die sich amtlich und litterarisch eingehend mit der Ausbildung der Unterrichtsmethode beschäftigt hatten, erklärten sich für die Zuweisung der Sexta zu dem gemeinsamen Unterbau aller drei Schularten. O. Frick: „Eine vollständige Ausgleichung in der Sexta ist nicht nur möglich, sondern sogar wünschenswert, da es aus inneren Gründen sich empfielt, den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts überall in die Quinta zu verlegen und der Sexta die Aufgaben einer allgemeinen Grundlegung für die folgende Arbeit zuzuweisen". H. Schiller: „Ein gemeinsamer Unterbau für alle drei bestehende Schulgattungen ist möglich, jedenfalls bis zur Sexta einschl., wenn der fremdsprachliche Unterricht in Quinta beginnt". Verhandl. S. 158: „Ich halte den empfolenen Unterbau für die Schule der Zukunft". Leider verknüpften beide ihre Vorschläge mit Bedingungen oder Voraussetzungen, an denen sie a limine scheitern mussten. Frick verlangte eine Verlängerung des Schulcursus um ein Jar, eine Ober- und Unterquarta; dazu umgab er seinen Satz mit einer Skizze seines theoretisirenden Lerplans, der, wenn überhaupt, am wenigsten in dieser Versammlung die Stimmen gewinnen konnte. H. Schiller wollte nur zwei Schularten haben, ein reformirtes Gymnasium und lateinlose Realschule. Das konnte bei den Anhängern des Realgymnasiums, unter denen sich die Befürworter des gemeinsamen Unterbaus befanden, keinen Beifall finden.

Hier muss ich darauf zurückweisen, daß die Altphilologen es waren, welche seit den vierziger Jaren das Princip eines gemeinsamen Unterbaues durchsetzten, daß „der künftige Gelerte und der künftige Bürger eine Reihe von Jaren gleichen Schrittes gefürt werden müssten", freilich unter der Voraussetzung, daß der gymna-

siale Lerplan die „allgemeine Basis“ sei, der allein den **künftigen** Bürger „auf eine höhere Stufe der Intelligenz erheben“ **könne**. s. S. 351. Man blieb also auf dem alten Satze stehn, daß das Latein das notwendige Characteristicum jeder „höheren“ Schule sei. Nachdem nun aber die lateinlose Realschule, die andere von den „zwei Seiten einer und derselben Sache“ ebensowol als „höhere“ Schulart statlich anerkannt ist, heißt das Princip: „Ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen ist **nicht** zu empfelen“.

Die zweite mit jener Aufgabe eng zusammenhängende Cardinalfrage war die nach der Stellung, welche das Realgymnasium unter den geänderten Zuständen einnemen solle. Die Antwort der Majorität mag beeinflusst sein durch den Stoß, den diese Anstalt von höchster Stelle bekam. Diese Verurteilung muss man insofern als begründet anerkennen, als sie gegen den faktischen Bestand gerichtet war. In der Tat war die Anstalt in der Art, wie sie war, nach umfangreicher Errichtung der lateinlosen Realschule und Oberrealschule, die sie früher ersetzen sollte, unhaltbar. Diese Aufgabe mit einem dem Gymnasium gleichen Unterbaue des lateinischen Unterrichts, auf dem ein verkümmerter Oberbau sich ausreckte, lösen zu sollen, das war es, was ihr das „Zwitterhafte“ gab. Seitdem die eigentliche, reine Realschule die volle Concession erhalten hat, also die Lage der Dinge eine ganz andere geworden ist als früher, konnte es zwar auf den ersten Blick um so mer berechtigt erscheinen, das Realgymnasium neben einem „reformirten“ Gymnasium und der Realschule fallen zu lassen. Aber wollte man das Gymnasium in dem Maße reformiren, als es nötig sein würde, um die beiden schroffen Gegensätze unmittelbar nach der neuen Bedingung auszugleichen, so würde man den Feler, der 1859 von der einen Seite gemacht ist, jetzt von der anderen her begehn müssen. Und die Einheitsschule tut dies. Alle Ausgleichungen von Gegensätzen bedürfen der vermittelnden Zwischenglieder. In diesem Sinne sagte der angesehene Historiker der Pädagogik in der December-Conferenz (S. 739): „Es ist meine in geschichtlicher Betrachtung wurzelnde Überzeugung, daß wir gegenwärtig mit einer einheitlichen gelerten Schule als Vorbereitungsanstalt für alle gelerten und höheren Berufe überhaupt nicht mer auskommen. Unsere Zeit fordert

neben dem alten Gymnasium eine neue Form, eine Gelertenschule mit Latein aber one Griechisch, die durch Aufgebung des Griechischen befähigt wird, den Forderungen der neuen Zeit weiter entgegenzukommen, als es die alte Gelertenschule vermag. Die jüngere Form, das lateinische Gymnasium (d. h. mit einem dem des alten Gymnasiums gleich gemachten lateinischen Unterrichte*), hätte zugleich die wichtige Bedeutung als Mittelglied zu dienen zwischen den alten Gymnasien und der neuen Form des Realschulwesens". Das ist ein neuer Gesichtspunkt für die Beurteilung.

Selbst die unvollkommene Gestalt des bestehenden Realgymnasiums würde diesen Dienst der Vermittelung, die den beiden Seiten erst die nötige Freiheit schafft sich jede in ihrer Eigenart zu entwickeln, noch einigermaßen leisten können. In diesem Sinne sagte der Realgymnasial-Director Schauenburg (S. 310): „Sobald wir das Realgymnasium vernichten und neben das klassische Gymnasium one Vermittelung die lateinlose Schule setzen, vollziehen wir eine Scheidung der „Bürger" von den „Gebildeten" vom neunten Jare ab in zwei verschieden empfindende Volksschichten. . . Mit dem Realgymnasium erhalten wir eine Schule, von wo aus der Übertritt nach beiden Seiten sich leicht vollzieht**), einen Abschluss zwischen den verschiedenen Schulgattungen. Mit Beseitigung des R. G. wäre die Schulreformfrage nicht gelöst, sondern in hohem Grade verschärft. Es handelt sich um eine nationale Forderung, eine Forderung, deren Erfüllung freilich in dem hierher berufenen Kreise der einflussreichsten und angesehensten Vertreter des humanistischen Gymnasiums wenig Anklang finden wird, in den gebildeten Kreisen unseres Volkes aber immer gewaltigere Wellen

---

*) Vgl. das. S. 283. „Wenn das Gymnasium den latein. Unterricht einengt auf das Ziel der Lerfähigkeit, wenn das alte Ziel des Lateinschreibens aufgegeben wird, dann ist zwischen dem Latein auf dem Realgymnasium und dem Latein auf dem Gymnasium ein wesentlicher Unterschied überhaupt nicht mer vorhanden. Es wäre wünschenswert, daß der Lateincursus an beiden Anstalten durchaus gleichmäßig gestaltet würde. Es wäre damit die Konsequenz der bisherigen Entwicklung gezogen".

**) Man vergleiche über diesen Punkt die ganz aus der Erfarung genommene Darlegung der wirklichen Sachlage O. Jägers in den Verhandl. der Dec. Conf. S. 135.

wirft und schließlich doch keine andere Lösung zuläßt als die Aufhebung des Gymnasialmonopols".

Es erhoben sich jedoch auch zwei angesehenste Vertreter des humanistischen Gymnasiums nachdrücklich für jenen durchgreifenderen Gedanken. Oskar Jäger sagte (S. 320): „Wenn — und das ist der Kardinalpunkt der Frage — den Realgymnasien dadurch geholfen werden soll, daß die akademische Berechtigung ihnen zugestanden wird, dann hieße das nichts anderes, als das R. G. umwandeln in eine zu akademischen Studien vorbereitende Anstalt. Dies, für akademische Studien vorbereiten, können sie nicht nebenbei tun, sondern, wenn sie es tun wollen, so muss das zum Hauptzwecke, zum beherrschenden Gedanken der ganzen Schule und ihrer Unterrichtsmethode werden. Sie würden mit Notwendigkeit das Lateinische verstärken müssen. . . Ich bekenne mich also mit Bestimmtheit zu Th. 1 u. 2 der Frage I („Annäherung und Ausgleichung"). Ich wäre der Meinung, wir täten einen künen Griff und sagten, an den Orten, wo das R. G. nach der Natur der örtlichen Verhältnisse am besten in ein Gymnasium übergehn soll, machen wir kurzer Hand den latein. Unterricht ganz identisch mit dem des Gymnasiums und setzen den Unterschied hauptsächlich darin, daß in der einen Anstalt Latein gelernt würde, in der anderen Latein und Griechisch. . . Was Prof. Paulsen über das Lateinische gesagt hat, hat mich ungemein sympathisch berürt. Er hat den oberflächlichen Ausdruck von der formalen Bildung richtig gestellt, indem er von der historischen Bildung sprach. Mit dem Ausdrucke formale Bildung ist nur ein ganz minimaler Teil dessen angefürt, was das Lateinische an Wert in sich hat".

Provinzial-Schulrat Klix (S. 331): „Meine feste Überzeugung ist, daß das Realgymnasium zu einem wirklichen Gymnasium gemacht werden muss. Was Prof. Paulsen angedeutet und Dir. Jäger bestimmt ausgesprochen hat, das glaube ich mit Nachdruck verlangen zu müssen. Das Realgymnasium muss ein warhaftiges Real-Gymnasium werden, muss als Lateinische Schule an die Seite des Gymnasiums treten, welche Griechisch nicht lert. Ich meine, ein lateinisches Gymnasium one Griechisch liegt gar nicht außer dem Bereiche der Möglichkeit".

Auch G. Ob. Reg. Rat Wehrenpfennig wies auf die Not-

wendigkeit einer vermittelnden Anstalt von realistischer Seite aus betrachtet hin. S. 317: „Eine realistische Leranstalt — sei es Oberrealschule oder Realgymnasium — neben dem Gymnasium ist one eine Schädigung der technischen und höheren praktischen Fächer nicht zu entberen. . . Sie können auch der höheren Bürgerschule keine schwerere Schädigung bereiten, als durch Anname des Antrags des Dir. Schulze (alle Realgymnasien u. Progymnasien auf sechs Jaresstufen zurückzufüren), denn die höhere Bürgerschule wird dadurch isolirt und abgeschnitten".

Realgymnasialdirector Schlee (S. 357): „Die Anforderungen des wirklichen Lebens wollen sich nicht ganz den Constructionen fügen, die vielfach auf Grund abstracter Begriffe — („formale Bildung") — vorgenommen sind. Im Leben lassen sich humanistische und realistische Bildung durchaus nicht scheiden, wie es im Leben unmöglich ist, wirkliche Grenzlinien zwischen dem niederen, dem mittleren und dem höheren Stande zu ziehen. Daher entsprechen Schuleinrichtungen, welche einen vermittelnden Weg einschlagen, welche beide Bildungsrichtungen zu vereinigen suchen, den Ansprüchen des wirklichen Lebens".

Hätten sich diese gewichtigen Stimmen mer zusammengeschlossen, so würden sie warscheinlich, wenn auch nicht die Majorität, so doch eine ansehnlichere Minorität gewonnen, und hätten sie sich dann in gutem Vertrauen an die Stelle gewandt, wo ein schnelles Verständnis für die geänderte Lage der Dinge sicher zu erhoffen war, vermutlich auch den nötigen „künen Griff" erlangt haben. So blieb die Frage, deren Lösung die Vorbedingung einer zeitgemäßen Neuorganisation des höh. Schulwesens ist, die Stellung des Realgymnasiums als des notwendigen Mittelgliedes zwischen den beiden sich entgegenstehenden Seiten ungelöst oder in der Schwebe, so daß nun auch die Frage nach einem gemeinsamen Unterbau der drei Schularten, die Grundlage der „Schulfrage", keinen bestimmten Halt hatte und „nebelhaft im Dunkel blieb".

Nun scheint aber doch der Gedanke eines gemeinsamen Unterbaus in dem Ministerium Wurzel gefasst zu haben, und zwar in dem Sinne daß „es für viele Eltern wünschenswert sei, die Entscheidung über die Zukunft ihrer Kinder in etwas spätere Jare zu verlegen". G. O. R. R. Stauder hatte zwar persönlich nur eine

„Verbindung von Gymnasium und Realgymnasium“ mit Unterbau nach dem Plane von 1849 im Sinne. Wenn aber sogleich danach G. O. R. R. Wehrenpfennig auf die statistischen Vorlagen verwies, wonach von den aus dem Gymnasium ins Leben Getretenen nur c. 33 Procent das Reifezeugnis erlangt haben, also zwei Drittel one dieses Ziel erreicht zu haben abgehn, so weiß ich diese Hinweisung nicht anders zu deuten, als daß ein Unterbau im Interesse dieser Schüler gesucht werden müsse. Derselbe Sinn lag dann auch in der beantragten Abstimmungsweise nach den drei möglichen Stufen des Unterbaus.

Daß die Frage von diesem Gesichtspunkte aus aufzufassen sei, wurde vonseiten zweier ministerieller Ressorts, die bei der Sache hauptsächlich in Betracht zu ziehen sind, unterstützt. G. O. R. R. Thiel als Commissar des landwirtschaftlichen Ministeriums empfal (S. 115) „den Unterbau der Gymnasien — wenigstens der alleinstehenden — zu ändern, um sie zu befähigen, in ihren unteren Klassen gleichzeitig die Anforderungen des Erwerbslebens — d. h. von zwei Dritteln ihrer Schüler — befriedigen zu können“. Der pädagogische Vertreter des Kriegsministeriums Prof. Rehrmann erklärte (S. 146): „Die Königl. Heresverwaltung befürwortet die Verschiebung des Latein auf eine höhere Stufe“.

Da die Conferenz alle diese gewichtigen Manungen durch ihren Majoritätsbeschluss abwies und keine anderen Wege, ihnen Genüge zu leisten, darbot, war es nicht zu verwundern, so unerwartet es vielen gewesen sein mag, daß das Ministerium bald nach Ausgabe der im wesentlichen dem Geiste der Conferenz entsprechenden Lerpläne die mit realistischem Unterbau bestehende Anstalt in Altona als statlich berechtigt anerkannte und dem Director Reinhardt den von ihm beantragten Versuch mit der „Einheitsschule“ in Frankfurt a. M. gestattete; dem dann auch bald merere gleiche Versuche an anderen Orten gefolgt sind.

Diese „Einheitsschule“ ist das äußerste Extrem der Schulgestaltung mit realistischem Unterbau. Dagegen sind andere Vorschläge vermittelnder Art unbeachtet geblieben. Es mag ja richtig sein, daß die Schulverwaltung sich dessen enthält, ihrerseits gewisse Versuche vorzuschreiben, da das in der Tat sofort der Misdeutung ausgesetzt ist, und es abwartet, daß ihr Anträge, die von

einem einheitlich gestimmten Collegium ausgehn und in der Bevölkerung eines Ortes ihre Stütze haben, entgegengebracht werden. Aber es ist doch auch zu beachten, daß es zu solchen Anträgen in der Regel nur kommt, wenn die Geister und Gemüter durch extreme Forderungen erregt und zusammengefürt werden. Männer der Mittelparteien pflegen nicht die nötige rabies zu haben, um zu einem solchen Zusammenschluss und zu einer kräftigen Initiative fortzureißen; sie können es ihrer Natur nach nicht, wenn ihnen nicht von der leitenden Stelle eine Hand gereicht wird. Da nun solche vermittelnde Vorschläge, die dem Principe des gemeinsamen Unterbaus in gemäßigteren Formen Genüge zu leisten suchten, nicht nur unter der Masse der dem Herrn Minister vorgelegten Reformvorschläge sich befanden, sondern auch in der December-Conferenz, wenn auch mangelhaft entwickelt, hervorgetreten waren, so wäre es doch wol zulässig und geraten gewesen, gleichzeitig mit der Gewärung des Versuches der extremen Form auch solche praktischen Versuche irgend welcher jener vermittelnden Vorschläge in Anregung zu bringen*), um späterhin die Entscheidung nicht auf ein Entweder Oder gestellt zu sehen. Jetzt steht die Sache so, daß wir einer ser schweren Krisis im Jare 1901 entgegengehn, mag die Entscheidung fallen, nach welcher Seite sie wolle.

Eins aber können wir als feststehend ansehen, daß die Lerpläne vom 6. Jan. 1892 ein Wendepunkt in der Geschichte des höheren Schulwesens sein werden, und zwar in dem Sinne der ihnen zu Grunde liegenden Absicht einer Anpassung des höheren Schulwesens an die Bedürfnisse der Gegenwart. Die wesentlichen Grundlagen zu einer besseren Ausfürung dieses Gedankens: Eine Einschränkung des lateinischen Unterrichts und ein richtigeres Verhältnis der beiden Seiten des Utraquismus, sind unabänderlich. Und diesen Schritt

*) Von wie großer Wirkung eine hohe Hinweisung auf eine methodische Bestrebung ist, haben wir bei Ruthardts Vorschlägen gesehen, oben S. 302. Freilich auch, daß es mit einer bloßen allgemeinen Protection nicht getan ist. Soll eine neue Methode wirklich erprobt werden, so müssen die notwendigen äußeren Vorbedingungen eines gründlichen Versuches hergestellt werden. Welcher Art diese sind, habe ich in dem Schriftchen „Über die Einfügung der inductiven Unterrichtsmethode in den lateinischen Elementarunterricht", Göttingen 1886, dargelegt.

muſs man um ſo mer als einen bleibenden anerkennen, als er, wenn auch warſcheinlich unbewuſſt, eine eigentliche Reform, eine berechtigte Reaction iſt. Es iſt, im allgemeinen genommen, eine Rückker zu den numeriſchen Verhältniſſen des Lerplanes von 1816, alſo zu der Zeit des noch jungen Neuhumanismus. Dieſe Unterrichtsverfaſſung (Wieſe, Das höh. Schulweſen I S. 21) ſtellt als ihre Principien auf: „Die Gymnaſien haben ihren Zöglingen nicht nur zu dem Maß claſſiſcher und wiſſenſchaftlicher Bildung zu verhelfen, welches zum Verſtehen und Benutzen des ſyſtematiſchen Vortrags der Wiſſenſchaften auf Univerſitäten erforderlich iſt, ſondern ſie auch mit der Sinnes- und Empfindungsweiſe einer veredelten Menſchheit auszurüſten. (Etwas anderes iſt von keinem der neueren Verteidiger des Gymnaſiums geſagt.) Ihre unteren Claſſen geben auch denjenigen, welche nicht gerade für den Gelertenſtand beſtimmt ſind, Gelegenheit ſich für andere Berufsarten auszubilden“. Dies letztere war offenbar der Grund, weshalb das Latein überhaupt, namentlich in den beiden unteren Klaſſen auf je 6 Stunden beſchränkt wurde*). Stellen wir nun die Stundenzalen für den altſprachlichen und den übrigen Unterricht zuſammen, wobei die Berechnung in doppelter Weiſe zu machen iſt, einmal mit den Gemeinzalen der Stunden in den früheren zweijärigen Curſen der drei oberen Klaſſen, alsdann mit den Zalen der jetzt üblichen Jarescurſe aller Klaſſen. Danach hatten

	alte Sprachen	übrige Fächer (one techniſche)	zuſammen
1816:	68 (bezw. 111)	103 (150)	171 (261)
1837 u. 56:	82 (128)	84 (123)	166 (256)
1892:	61 (98)	99 (142)	160 (240)
			überhaupt vermindert

Für Latein

1816: 44 (68) 1837 u. 56: 58 (86) 1892: 43 (62)

Beſeitigung des lat. Auff.

Für Griechiſch:

1816: 24 (43) 1837 u. 56: 24 (42) 1892: 18 (36)

vorher 1882: 20 (40)

*) Es iſt beachtenswert, daß die damaligen Philologen bald (ſeit 1825) einen Erſatz in der Privatlectüre ſuchten, die den drei oberen Klaſſen auferlegt wurde. Die Verminderung in den unteren Klaſſen ließen ſie ſich unbeanſtandet gefallen.

In Vergleich zu 1816 hat nicht das Lateinische, sondern das Griechische einen Verlust an Studenzal erlitten, dem größten Teile nach (4) schon 1882. Bonitz war der Überzeugung, daß die Einbuße der 6 Stunden in Quarta, also auf der Elementarstufe, erlitten werden könne; er legte jedoch auf der höheren statt dessen 2 Stunden zu. Auch diese sind 1892 beseitigt, was in der Tat zu bedauern ist, aber immerhin noch erträglich gefunden wird. Dagegen wird der Verlust von wöchentlich 6 Stunden, und nach der anderen Vergleichsberechnung von nur einer Stunde Latein in Vergleich zu 1816 beklagt, weil man damit das selbst ermäßigte Ziel nicht mer erreichen zu können meint. Das mag richtig sein; aber worin liegt der Grund? — In der zu einseitig betriebenen grammatischen Unterrichtsmethode! Denn wir haben oben S. 350 gesehen, daß diese, als sie im Gegensatze zu der neuhumanistischen zur Herrschaft kam, eine ganz bedeutende Vermerung der Unterrichtsstunden beanspruchte. Dieses Bedürfnis liegt eben in ihrer Natur; nackte Gedächtnisarbeit und bloße Grammatikübung bedürfen langer Zeit, denn sie unterdrücken die Spontaneität des Fortschrittes. Die Zielforderungen waren 1816 warlich nicht geringer; der Lerplan war festgestellt, um den Anforderungen der Instruction von 1812 Genüge zu leisten, in der als Prüfungsarbeiten verlangt waren: ein lateinischer Aufsatz, eine Übersetzung aus dem Griechischen und in das Griechische; bei der Interpretation der Autoren sollte lateinisch gesprochen werden. Und man zweifelte nicht, daß das mit der damaligen Unterrichtsmethode (der Lesebuchmethode) und Unterrichtszeit zu erreichen möglich sei. Die angesehensten philologischen Lerer glaubten das und haben es auch erreicht. Wenn es gleichwol recht oft nicht geschah, so lag das, wie oben gezeigt, an der unzureichenden Beschaffenheit der großen Menge der Lererschaft und an den noch wenig geordneten Zuständen des Schulwesens.

Wenn wir unser Urteil von dem Standpunkte unserer Vorgänger um das Jar 1816 bilden, müssen wir das Princip der Lerpläne von 1892 billigen, aber wir können mit der Weise seiner Ausfürung nicht zufrieden sein, weil sie zu ser nur auf die äußeren Zustände gerichtet ist, dagegen zu wenig eine innere Reform erstrebt hat. Es war ein bedeutsamer, der ernstlichsten Beachtung werter Satz, den D. Frick in der Decemberconferenz (Verh. S. 529)

aussprach: „Alle äußeren Reformen helfen uns nichts, wenn wir nicht von den inneren ausgehn“. Aber das so häufige Geschick der Methodiker! daß sie mit den warsten Grundsätzen in verfelte Ausfürungen hineintreiben. Deshalb verflog diese Warheit unbeachtet und es ist in dieser Beziehung möglichst bei dem seit 1837 Bestehenden geblieben. Die Einschränkung des Lateinischen ist nur eine quantitative. Zwar ist durch die Beseitigung des lateinischen Aufsatzes auch die Vorbedingung einer qualitativen Reform der Unterrichtsmethode erfüllt, aber es sind daraus nicht die vollen Consequenzen gezogen. Das tritt daraus recht zu Tage, daß einerseits in den officiellen Lerplänen an dem Anfange das Latein in Sexta und dessen Verklammerung mit dem Deutschen festgehalten, und anderseits der extremen Verschiebung in der Einheitsschule nachgegeben ist. Ein unbegreiflicher Widerspruch!

Die rechte Lösung dieses Widerspruches und damit der rechte Weg einer inneren Reform des gesamten höheren Schulwesens als eines zusammengehörigen Systems liegt in der Mitte jener beiden Extreme, d. h. in einer richtigen Gestaltung des Unterbaues für die drei Arten der höheren Schulen. Vor allem werden wir uns über den Begriff des „Unterbaues“, eines erst in neueren Zeiten aufgekommenen oder gewönlich gewordenen bildlichen Ausdrucks klar werden müssen. Solche bildliche Ausdrücke pflegen einen stärkeren Einfluss auf die Geister zu üben, als man sich bewusst wird. (Vgl. die bildlichen Argumentationen des Comenius S. 47. und die an das Schlagwort „Concentration“ geknüpften, S. 365. Auch „formale Bildung“ ist dahin zu rechnen. s. S. 299 und unten S. 397.) Daher die Vorstellung eines Aufbaues in Stockwerken übereinander, deren ein jedes gleichsam eine gesonderte Familienwonung enthält, so zu sagen die der modernen und die der humanistischen Familie, die sich, so lange und so weit es irgend geht, von einander fernhalten. Die Vorstellung von dem Ganzen des höh. Schulwesens wird sofort eine andere, wenn wir es uns unter das Bild eines „Organismus“ oder eines „Systems“ stellen. Die gegenseitige, auf einen gemeinsamen Zweck gerichtete Wechselbeziehung der Glieder eines Organismus, oder die Zusammenstellung der „Arten“ unter eine sie umfassende „Gattung“ erweckt vielmer die Vorstellung eines gegliederten Nebeneinanderstehens, eines ge-

genseitig sich Ergänzens, zwar eine Abstufung nach den Eigenarten, aber ebensowol einer Gleichheit in den generellen Eigenschaften. Wir dürfen uns der Einsicht nicht mer verschließen, daß seit einem Jarhundert der sog. Utraquismus als der Gattungsbegriff der höheren allgemeinen Schulbildung sich immer mer Geltung verschafft hat, wärend früher der Humanismus allein diese Stelle einnam. Die statlich festgestellte Erklärung, daß auch die lateinlose Schule eine Schule der höheren Bildung sei, wäre in vorigem Jarhundert unmöglich gewesen, und ist bis in die neuesten Zeiten bestritten.

Man wird zugestehn müssen, daß ein „gemeinsamer Unterbau“ eben von dem Gemeinsamen gebildet werden muss. So fasste schon Comenius die Sache auf, so lange er noch auf nationalem Boden stand und sich noch nicht von der vulgo tam impotenter adamata Nympha, latina lingua hatte bezaubern lassen. Ebenso wollten Wolf und Heyne und deren Schüler den Unterbau durch das „Gemeinnützliche“ gebildet haben. Da sie aber an der einen höheren Schule festhielten, oder nach den Zeitverhältnissen festhalten mussten, stellten sie die zwei Schularten über einander. Die geschichtliche Entwicklung hat nun aber unter langen schweren Kämpfen die Notwendigkeit herausgestellt, daß die Schule der höheren Bildung sich vielmer zuerst nach zwei, dann nach drei neben einander stehenden Arten differenzire, und zwar in der Weise, daß die eine der einen Seite des Utraquismus ein verhältnismäßiges Übergewicht gewären kann, die andere der anderen; dazwischen aber die dritte, vermittelnde, ein gewisses Gleichgewicht suchen muss. Es ist zuzugestehn, daß diese dritte, die mittlere, wofern sie richtig construirt wird, dem Gattungsbegriffe am nächsten steht. Wenn dann den beiden andern zugestanden wird, sich in ihrer Eigenart zu entwickeln, so muss gleichwol verlangt werden, daß sie dabei immer noch den Charakter der Gattung festhalten. Das muss naturgemäß vorzugsweise auf den unteren Stufen geschehen, denn alle organische Differenzirung entwickelt sich nicht sprungweise, sondern successiv aus dem noch Indifferenten, Gleichartigen zu der Eigenart sich ausbildend, deren Keime schon in jenem liegen.

Wo ein neues Glied in einen Organismus eintritt und mit so großer Kraft sich entwickelt, wie es die lateinlose Schule tut, können

die alten unmöglich nur ein bischen mer zusammengedrängt bestehn bleiben; sie müssen notwendig eine tiefer greifende innere Affection erleiden. Das trifft namentlich ein solches Glied, das in sich schon eine Schwächung seiner geistbildenden Kraft erlitten hat, wie es dem lateinischen Unterrichte durch den Verlust des Sprechens und der starken Einschränkung des freien Schreibens geschehen ist. Daß dies der Fall, und keine Hoffnung ist, diese nämliche Kraft wiederherzustellen, darüber können die eifrigsten Humanisten sich nicht täuschen, wenn sie die Lage der Dinge verstehn. Dafür ist ein Ersatz zu suchen, und zwar aus dem Safte des kräftig neu aufsprießenden Gliedes. Diesen Gedanken sprach Director Schulze in der December-Conferenz (S. 323) treffend aus. „Es ist gesagt worden, daß dem französischen Unterrichte neben dem lateinischen und griechischen kein formell bildender Wert mer zukomme, und das ist vielleicht bei manchen der Grund gewesen, sich gegen den Gedanken, mit dem Französischen früher als mit dem Latein zu beginnen, sich auszusprechen. Ich will nur darauf aufmerksam machen, daß, wenn das Französische (Englische) in der Weise gelert wird, wie **früher** das Lateinische tatsächlich gelert worden ist, mit dem Zwecke nämlich, es zu sprechen, daß dann der formalbildende Wert dieses Unterrichts ein ganz anderer ist, als der, der dem heutigen Lateinunterrichte anhaftet, und daß dann dieses Fach, zumal wenn es frühzeitig begonnen wird, eine ser bedeutende und ganz eigenartige Einwirkung auf die Entwicklung der kindlichen Geisteskraft ausübt. Es gibt dem Geiste des Knaben die Gewandtheit, die der lateinische und griechische Unterricht niemals erteilen kann. Es gibt ihm, entgegen der rein auf die Ausbildung des logischen Vermögens gerichteten Kraft des (jetzigen) altsprachlichen Unterrichts, eine productive Fähigkeit, eine so zu sagen künstlerische Leichtigkeit des Schaffens und Producirens, die durchaus als Gegengewicht nötig ist". — In demselben Sinne sagte Professor Tobler (S. 607): „Der Betrieb des Lateinischen hat seit Jaren immer mer eingebüßt und büßt noch immer mer ein im Sprechen und Schreiben. In diese Lücke muss das Französische (Englische) einspringen. Das Sprechen und Schreiben einer fremden Sprache muss notwendig von einem humanistischen Gymnasium mitgebracht werden. Es ist ein Bildungsmittel von so ungeheurer Bedeutung, eine fremde Sprache

zu sprechen und zu schreiben, daß von dieser Forderung für das Gymnasium nicht abgegangen werden darf. Es ist auch nicht schwer dazu zu kommen, wenn die Sache richtig angegriffen wird, . . wenn für Alle, Lerer, Directoren, Schulräte feststeht, daß dieß eine Aufgabe ist, die unter allen Umständen erfüllt werden muss"*). — Also ein durchschlagender Grund aus der Idee des Gymnasiums selbst heraus!

Auf diesen Standpunkt des Urteils über das Verhältnis des neusprachlichen Unterrichts zu dem altsprachlichen — das punctum saliens der „Schulfrage" — müssen wir uns stellen, wenn wir die Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts, wie sie jetzt einmal ist und sicherlich in Zukunft nicht wesentlich anders werden kann, richtig beurteilen wollen.

Director Schulze bezeichnete auch die Methode, nach welcher der erste neusprachliche Unterricht gegeben werden müsse. Nach der nämlichen, nach der, oder mit deren Zuhülfename der althumanistische Lateinunterricht einst gegeben wurde, der „natürlichen", die aber bei einer neueren Sprache noch viel consequenter durchfürbar ist, als es die Natur der lateinischen gestattete. Vgl. Zeitschr. f. Gymnw. 1895 S. 263 f.

Für den neusprachlichen Unterricht hat nun jetzt die Benutzung der natürlichen Methode allgemeine Anerkennung gefunden. Daß sie auf der Stelle auch in jeder Beziehung zweckmäßig und geschickt von allen Lerern ausgefürt werde, ist nicht zu erwarten. Schon die gewonte Latinisirung alles Grammatischen wird vielen hinderlich sein. Aber es ist nicht zu zweifeln, daß eine immer stärker hervortretende Erkenntnis ihrer Wirksamkeit und ihrer Bildungskraft zu einer immer besseren, consequenteren Ausbildung dieser Methode füren wird. Sobald dies geschehen ist, werden die Lerer auch geschickter und geneigter werden, sie nicht nur in dem deutschgramma-

---

*) O. Weißenfels in Zeitschr. f. Gymnw. 1896 S. 83 „Das Incommensurable des Unterrichtsproblems" sagt: „Wir sind auch innerlich reifer geworden (als das Altertum), wie sich das im Spiegel der neueren Litteratur zeigt. Die Schule könnte nach dieser Richtung (der Beschäftigung mit dem Modernen) viel weiter gehn . . . auch durch stärkere Heranziehung des Französischen und Englischen. Das Gymnasium sollte eine solche Lücke nicht unausgefüllt lassen, one deshalb das Antik-Klassische zu schmälern.

tischen Unterrichte (s. unten) anzuwenden, sondern auch für den lateinischen Unterricht, so weit das seiner Natur nach zulässig und angemessen ist, mit heranzuziehen. Wie bis jetzt das Lateinische den ganzen Sprachunterricht methodisch beherrscht hat, wird dann die neue Methode des neusprachlichen Unterrichts ihren Einfluss auf die des lateinischen ausüben. Nicht daß dessen herkömmliche Weise, die einen guten Grund in der Natur einer alten, toten Sprache hat, ganz beseitigt würde; aber sie wird ihre zu einseitige Grammatistik einzuschränken und durch ein neu hinzutretendes Element zu beleben lernen.

Zu alle dem kommt nun noch ein allgemein pädagogischer Grund für eine Hinaufschiebung des Lateinischen. Durch die ganze Geschichte des lateinischen Unterrichts klingen die Klagen über die schwere Last, über die „Marter", die er der frühen Jugend auflege, und die Methodik dreht sich immer um das Bestreben „Erleichterung" zu schaffen, den Unterricht in diesem „philosophischen Mittel" (S. 211) möglichst pueril zu machen, oder ihm durch hineingebrachte Reizmittel über seine Schwierigkeiten hinwegzuhelfen. Noch in der neusten Zeit wird „kürzen, Ballast auswerfen" und „interessant" machen als die wesentlichste methodische Aufgabe angesehen. Aber immer hat es nicht recht helfen wollen, und noch jetzt „ist Üben, viel Üben die Losung, noch größerer Eifer als bisher"; und die Klagen, daß nicht genug geschehe, nicht genug erreicht werde, hören nicht auf. Diesen immer doch nicht allgemein und dauernd erfolgreichen Bemühungen stehn in der Geschichte der Methodik Stimmen von Pädagogen gegenüber, die einen anderen Weg der Lösung der schweren Aufgabe anraten, nämlich sie auf ein Lebensalter zu verschieben, wo die geistigen Kräfte ihr mer gewachsen sind. Aber sie können gegen die mächtige Tradition nicht aufkommen. Schon Comenius zog sich davor zurück; ebenso Gedike s. S. 236 und 238 („da es nun einmal eine mit der Einrichtung unserer Schulen verbundene Unbequemlichkeit ist") und Wolf S. 257 und 261 (Compromiss). Bei Heyne ist vermutlich dieser pädagogische Grund neben den Bedürfnissen des praktischen Lebens mit ins Gewicht gefallen. Ser bestimmt macht ihn der Methodologe Pauli geltend. s. S. 227. Wir wollen nicht verkennen, daß diese Männer einer Ausfürung der Sache

dadurch ein Hindernis bereiteten, daß sie den Beginn zu weit zurückschoben, bis zum 14. Lebensjare. Es waren vermutlich weit bescheidenere Ansprüche, welche in der December-Conferenz mit jenem pädagogischen Motiv, und zwar nach gemachten Erfarungen, begründet wurden. Prof. Paulsen sagte (S. 286): „Es ist mir von Lerern, die selbst Unterricht in den unteren Klassen geben, oft gesagt worden, daß der Sextaner durch das Einbrechen dieser neuen, so fremden, mit Formen ihn überschüttenden Sprache in seiner Entwicklung gehemmt werde. . . Es mag wol gehn, wenn es ser geschickt gemacht wird — (Dies die gewönliche Ausflucht: „Es geht"! folglich muſs es so gemacht werden, wie wir es haben wollen.) — geht aber durchaus nicht überall und durchaus nicht mit Jedem. Wenn es pädagogisch zulässig ist, das Latein zu verschieben, dann gewönnen wir schulpolitisch einen ser bedeutenden Vorteil". — Ein Votum aus eigener Erfarung gab Prof. Rehrmann (S. 145): „Wir dürfen die Arbeitskraft und Arbeitszeit unserer jüngsten Schüler nicht mer so in Anspruch nemen, wie es bisher geschehen ist. Arbeiten soll er . ., aber seinen Kräften angemessen. Das Latein fordert die größte Anzal von Schul- und Arbeitsstunden und stellt daher an die meisten Schüler ser große, oft zu große Anforderungen. . . Die constructive oder grammatische Methode ist für die Fassungskraft eines neun- bis zehnjärigen Schülers recht schwer*). Nach unseren im Kadettenkorps gemachten Erfarungen bleibt ein großer Teil der Schüler schon in Sexta im Lateinischen zurück, wird unlustig, weil es nicht vorwärts geht, und kommt deswegen auch in den anderen Fächern in große Bedrängnisse. Diese Erfarungen haben wir im Kadettenkorps gemacht, und ich kann mir nicht denken, warum das auf anderen gleichartigen Schulen besser sein sollte". Im Durchschnitt sicherlich nicht, wenn man von einzelnen gerade für Sprachliches besonders Begabten absieht, die deshalb den sprachlichen

*) Können wir die Beschwerden und Klagen, die der Methodologe Pauli (S. 225) aussprach über „das Geleier des Analysirens, die schleppenden Fesseln des ewigen Construirens und das geisttötende Vocabellernen", und der Gründliche Bedenker (S. 150) „über das viele Geschmiere von so großem apparatu der zu lernen vorgelegten formularum d. h. Übungssätze", was „eine schädliche Hinderung und ein tormentum ingeniorum sei", von der herkömmlichen Unterrichtsweise ganz abweisen?

Studien sich zuzuwenden geneigt und geschickt sind. Ich habe die gleichen Erfarungen, die ich wiederholt mit steigendem Verdruss machte, in dem Programme von 1888 S. 3 dargelegt*).

Dagegen sprach entschieden Dir. Jäger für die Festhaltung des Lateinischen in Sexta. Zuerst in der zweiten Sitzung (S. 136) folgendermaßen: „Das Wesen des Gymnasiums besteht nicht darin,

---

*) Um den eingeschlagenen Gang nicht zu unterbrechen, möge hier in Anmerkung das neuste Bemühen, dem lateinischen Unterricht in der Sexta durch eine tiefer greifende methodische Erleichterung und Anpassung an die geistige Fassungskraft des Sextaners festzuhalten, erwänt werden. Es ist theoretisch und auch praktisch in dem pädagogischen Seminar an dem Gymnasium zu Gießen von H. Schiller entwickelt und im vorigen Jare von P. Dettweiler in dem dritten Bande von A. Baumeisters Handbuch der Erz. u. Unterrichtslere nach einer eigenen langjärigen Durcharbeitung übersichtlich dargelegt. Man muss zugestehn, daß, wenn denn einmal das Latein in Sexta begonnen werden soll, hier das methodische Verfaren nach einer außerordentlich sorgfältigen Beobachtung der psychologischen Bedingungen dieser Altersstufe und nach eingehenden praktischen Erfarungen ausgearbeitet ist. Es finden sich darin eine Menge von Ratschlägen und Manungen, deren Beachtung unter allen Verhältnissen jedem Lerer ans Herz gelegt werden kann. Aber wenn man den von S. 71 an ausfürlich dargestellten Unterrichtsgang der Sexta näher betrachtet, kann man doch nicht verkennen, daß eine gewisse sich hinziehende Umständlichkeit und peinliche Abwägung darin liegt, die die Frage erweckt, ob nicht kürzer zum Ziele zu kommen sei, wenn man nur eine etwas weiter vorgeschrittene Geisteskraft und Vorbildung der Schüler voraussetzen dürfte. Das Ganze ist zu ser abhängig von „dem pädagogisch so wertvollen Begriff der Concentration, der möglichsten Zusammenfassung des Zusammengehörigen“, wonach „die rechte Auswal aus der Masse lateinischen Lesestoffes eine der wichtigsten Aufgaben für jede einzelne Leranstalt wird sein müssen“. Denn „Nichts wird der Einzelanstalt einen besseren, individuelleren, freiheitlicheren, selbständigeren Charakter aufprägen, als ein in gemeinsamer Arbeit unter Anregung des Leiters zuerst in großen Zügen festgestellten und dann klassenweise sich aufbauender Concentrationsplan“. Es möchte wol immer eines ser „anregenden Leiters“ bedürfen, um unsere Lerercollegien auf eine solche Ban zu bringen und darauf zu halten. Ich bin anderer Meinung, nämlich, daß wir vielmer einen allgemeingültigen Lerplan zu gewinnen suchen müssen, der davon ausgeht, zuerst und vor allem das Material, das der Unterricht seiner wesentlichen Aufgabe nach behandeln soll, objectiv festzustellen, nicht es aus Theorien heraus zusammenzuspinnen, und danach zu untersuchen, in welcher Weise dieses Material methodisch zu behandeln sei, um zwar einen neuen, aber in sich selbst begründeten einheitlichen und dauernden Fruchtboden zu schaffen. Wie dies gemeint ist, wird weiter unten dargelegt werden.

daß der Schüler irgend einmal im vierzehnten oder sechzehnten Jare einige griechische oder lateinische Schriftsteller liest, auch nicht darin allein, daß man in das Altertum eingefürt wird, sondern darin allein*), daß es durch allmäliche Gewönung an strenge Wissenschaft, ja wie er sie fassen kann, zur Wissenschaft im höchsten Sinne erzieht, und das kann nur geschehen, wenn die fremde Sprache, die Sprache, die vom kulturhistorischen Gesichtspunkt für uns Deutsche bei weitem die wichtigste ist, vom neunten Jare bis hindurch das Rückgrat der Anstalt bildet, ihren Charakter beherrscht". Dann in der fünften Sitzung (S. 321): „Prof. Paulsen hat den oberflächlichen Ausdruck von der formalen Bildung richtig gestellt, indem er von der historischen Bildung sprach, welche das Lateinische vermittele. Mit dem Ausdruck formale Bildung ist nur ein ganz minimaler Teil dessen angefürt, was das Lateinische an Wert in sich hat. Durch das Latein werden wir mit einer vergangenen Kulturepoche und Kulturarbeit vieler Jarhunderte innerlich verbunden, und jeder der Wissenschaft im höchsten Sinne studiren will, der dem verantwortungsvollsten Berufe entgegengefürt wird, der muss nicht etwa wissen, sondern sich innerlich in langer Arbeit davon durchdringen, daß er ein Glied in dieser edlen Kette ist . . . Dazu aber ist es nötig, daß von der untersten Klasse an, von Sexta bis Prima, diese Sprache in hervorragender Weise getrieben werde."

Beim ersten Überblick dieser beiden Äußerungen scheint ein Widerspruch darin zu liegen. In der ersten wird „Gewönung an strenge Wissenschaft, Erziehung zur Wissenschaft im höchsten Sinn" als die vorzüglichste Aufgabe des Gymnasiums hingestellt; das ist doch eine formale Bildung; in der zweiten wird diese „ein ganz minimaler Teil" der Aufgabe des lateinischen Unterrichts genannt. Dieser Ausdruck wird aber gegen die in der Tat oft „oberflächliche" Auffassung dieses Begriffs gerichtet sein, die dabei fast nur an eine gedächtnismäßige Aneignung von grammatischen Formen und Regeln denkt. Vgl. oben Anm. zu S. 299. One Zweifel ist Jägers Meinung, daß die beiden Seiten, die formale und die historische, ihrem waren Wesen nach ganz in einander liegen, die eine mit und in der andern wirken solle. Von diesem Standpunkte aus

---

*) Wol ein Schreib- oder Lesefehler des Stenographen. Vielleicht „vor allem"?

ist es durchaus richtig und war, daß eine solche „innerliche Durchdringung“ nur „in langer Arbeit“ geschehen könne, nicht aber, wenn erst „im vierzehnten oder sechzehnten Jare“ damit begonnen oder daran gearbeitet werde. Gewiss muss ein Bildungselement von dieser Bedeutung schon früh die Sele des Knaben ergreifen; insofern ist den Worten Jägers als gegen die ungebürliche Verschiebung und Zusammendrängung in der Einheitsschule gesprochen zuzustimmen; von unten auf, ist diese Arbeit zu beginnen. Aber damit braucht noch nicht gesagt zu sein, daß es schon auf der untersten Stufe geschehen müsse.

Es trat aber eine andere Macht, als die der bloßen Discussion, auf den Kampfplatz und machte für ihre äußerlichen Forderungen auch jenes pädagogische Princip des Erfordernisses einer höheren Geistesreife geltend, — die „Publicität“ (vgl. S. 225), und setzte mit weniger Bescheidenheit die Sache durch. So geht es in der Regel, wenn die beati possidentes auf berechtigte und gut begründete Forderungen nicht hören wollen!

Die Verschiebung des Latein aus der Sexta würde uns auch von einer didaktischen — ich kann es nicht anders nennen — Verkertheit befreien, die Verklammerung des deutschen Unterrichts mit dem lateinischen. Es ist eine unbegreifliche Selbsttäuschung, wenn man behauptet, die elementare deutsche Grammatik werde am besten in Verbindung mit der lateinischen gelert. Denn faktisch ist es gar nicht anders möglich, als dabei in jedem einzelnen Falle von dem auszugehn, was als unbewusste Vorstellung in den Schülern beim Gebrauche ihrer Muttersprache liegt, und daran die ersten grammatischen Begriffe zu entwickeln. Es ist bezeichnend, daß sich die Lerbücher darum gar nicht kümmern, während der alte Reuß doch nach Möglichkeit darüber aus war, wenn auch erfolglos. Sie fangen an mit dem lateinischen Paradigma und lateinischen Beispielen dazu. Man muss diese also erst ins Deutsche übersetzen, um dann daran die Satzteile klar zu machen. Da verfuren Rhenius und Speccius, doch darin richtiger, daß sie, wenn denn die praeiens rei (i. e. grammaticae) intellectio bei dem Lateinlernen mit dem Deutschen beschafft werden sollte, den Unterricht „mit dem Deutschen anhäkelten“. Man sollte meinen eine solche so nach-

drücklich verlangte Verbindung müsste im Lerplane irgendwie auch in methodischer Beziehung sich bemerklich machen. Sehen wir darauf die Pläne von 1892 an.

Deutsch	Lateinisch
VI. Redeteile und Glieder des *einfachen* Satzes. Starke und schwache Flexion.	Regelmäßige Formenlehre. Inductiv aus dem Lesestoffe abgeleitet einige elementare syntaktische Regeln, z. B. Orts- und Zeitbestimmungen, Abl. instr., die gebräuchlichsten Conjunctionen cum, quamquam, ut, ne. Übungen im Construiren.
V. Der einfache und *erweiterte* Satz. Das Notwendigste vom *zusammengesetzten* Satze.	Unregelmäßige Formenlere. Acc. c. inf. Part. conj. Städtenamen, einige stilistische Anweisungen.

Für die Formenbildung hat die Zusammenstellung des Deutschen und Lateinischen bekanntlich so gut wie gar keine Bedeutung. Von der Syntax erhält die *Quinta* im Deutschen den erweiterten und zusammengesetzten Satz. Aber beides hat die *Sexta* schon im Lateinischen gehabt mit den Regeln über Orts- u. Zeitbestimmungen, Abl. instr., Conjunctionen. Ist es wirklich die Meinung, daß der deutsche Unterricht in Quinta auf den lateinischen in Sexta zurückgreifen solle? Wie in aller Welt soll man diese Erweiterungen und Nebensätze den Schülern zuvor in Sexta am Lateinischen erklären, um sie hinterher erst in Quinta am Deutschen durchzunemen? Offenbar ist der Plan des Deutschen nur nach dem grammatischen Schema gemacht, one die verlangte Verklammerung mit dem Lateinischen methodisch in Rücksicht zu ziehen. Dann heißt es in den Methodischen Anweisungen: „Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache ist zu verwerfen“. Wie soll man es aber anfangen, von den beiden verklammerten Sprachen die eine methodisch anders als die andere zu behandeln? Das liegt doch nicht so auf der Hand! Nun wollen die Methodiker des Deutschen außerdem den grammatischen Unterricht an das deutsche Lesebuch „angelent“ haben. Welche Anlenung soll das eigentliche methodische Princip sein? Da können wir doch wieder einmal „alles bei den Alten besser und reiner finden“ (S. 146). Vortrefflich hatte schon *Kromayer* in der Weimarschen Sch. O. (oben S. 47 f.) dargelegt, daß die Knaben, ehe sie noch zur lateinischen Grammatik grei-

sen, die grammatischen Terminos in ihrer Muttersprache verstehn lernen müssen, welches ihnen hernach in jener eine treffliche Hülfe sei. Sie hätten da an Wortbedeutung, an Formenbildung, — dazu an Beachtung der Congruenz nach den so verwickelten Genusregeln, an Wortstellung, an Unterschied von Futurum und Passivum, an Tempus- und Modusgebrauch — genug zu lernen. Diese Difficultäten der Sprachformen seien weit eher zu überwinden, wenn die logischen Begriffe der Grammatik zuvor an der Muttersprache gewonnen seien. — Von Fr. A. Wolf sagt Arnoldt, er habe gefordert daß die Muttersprache schon auf der untersten Lerstufe höherer Schulen grammatisch betrieben werde. . . „Dabei setzte er voraus, daß der grammatische Unterricht seine Basis, jedenfalls die notwendige Unterstützung in dem deutschen Lesebuche finde". Also die an das deutsche Lesebuch „angelente Methode" vor dem Lateinischen. Zu der oben S. 258 angefürten Stelle von S. 140 bei Arnoldt heißt es weiter: „Aus mensa, mensae, mensam wird kein Junge klug, der nicht schon vorher seinen Verstand brauchen gelernt hat." Dieselben Gedanken hatte Heyne bei Errichtung seiner „Grammatischen deutschen Vorklasse", die „zugleich eine Art von Logik für den gemeinen Menschenverstand und eine Vorbereitung für die lateinische Sprache" bieten sollte. Auch die Lesebuchmethodiker, die im Lateinischen schnell über die Erlernung der Elemente hinwegkommen und ser bald zusammenhängenden altlateinischen Lesestoff benutzen wollten, haben offenbar die Voraussetzung gemacht, daß den Schülern die grammatischen Begriffe schon aus dem Deutschen geläufig geworden seien. Warum ist man denn von diesem so verständigen Gedanken, — den auch Döll noch 1839 in ruhigster sachlicher Begründung vortrug, den 1838 sogar ein K. A. Schmid treffend ausgesprochen hatte (S. 298) wieder zurückgetreten? Allerdings aus zwei an sich berechtigten Gründen, die in der Min. Verf. von 1843 (Wiese I S. 66) und noch in den Erläuterungen zu dem Lerplane von 1882 angegeben werden. „Die weit verbreitete Ansicht, daß deutsche Formenlere und Syntax nicht ein Gegenstand des Unterichts an höhern Schulen, sondern nur gelegentlich auf Anlaſs der Lektüre zu berüren sei, ist veranlaſst durch falsche Methoden, welche einerseits die Muttersprache so behandelten, wie eine erst zu erlernende fremde Sprache (Vgl. die Schilderung R. v. Rau-

mers in N. Jahrb. LXIX S. 73 ff.), anderseits den Unterricht darin zu einer Beispielsammlung der Logik zu machen suchte". Aber man hat daraus das Axiom abgeleitet, daß „die lateinische Grammatik die Grundlage der allgemeinen grammatischen Bildung schaffen(!) solle" (Eckstein) und nicht erkannt, daß eben nur die beiden genannten Methoden falsche seien, wärend die Sache an sich ihr volles Recht hat und nur eine neue, richtige Methode gesucht werden müsste. Wenn irgend ein Sprachunterricht, so fordert der in der Muttersprache, die der Schüler materiell ja schon in sich trägt, die natürliche Methode, oder eine aus ihr heraus schulmäßig auszubildende. Aber ein solcher Gedanke lag den Pädagogen gänzlich fern. Zu unterrichten one Buch! one möglichst Stunde für Stunde das Pensum wol präparirt an die Hand zu bekommen! Wir sind nun einmal nicht nur in „papierenen Stil", sondern auch überall in papierene Unterrichtsmethode geraten, aus der sobald nicht herauszukommen sein wird.

Dieses Hindernis besteht noch heute. Ich habe mich bemüht, mir eine lebendige Vorstellung von der natürlichen Methode in ihrer Anwendung auf den deutschen grammatischen Unterricht zu machen und ein Bild davon, eine Lerprobe aufgestellt in der ersten Hälfte meines Buches „Die Verirrungen des deutschen und lateinischen Elementarunterrichts". 1892. Es ist das aber nicht etwa nur eine Erfindung von mir, sondern die principiellen Gedanken mit einigen Andeutungen der Ausfürung stammen von R. Hildebrand, — also von einem angesehenen Germanisten. Wenn ein solcher*) diese natürliche Methode für die richtige des deutschgrammatischen Unterrichts erklärt, so darf man dem doch wol etwas Vertrauen schenken. Die Art der Ausfürung möge der Leser aus dem genannten Buche entnemen. Ich bemerke jedoch dazu, daß eine Lerprobe, die obenein mer als andere fingirt werden musste, nicht den Sinn

*) Ich kann jetzt auch noch hinzufügen Karl Weinhold, der in der Rectoratsrede Berlin 1893 S. 10 sagte: „In der Schule ist mit großem Nutzen an die mundartlich gefärbte Umgangssprache und selbst an den landschaftlichen Dialekt anzuknüpfen, worauf Schulmänner von germanistischer Bildung in Deutschland, Östreich, Schweiz wiederholt hingewiesen haben." .. Das verjüngende idiomatische Element komme dann von selbst unserer ganzen Sprache zu Gute.

haben kann, daß sie, so wie sie ist, nachgemacht, nachgesprochen werde. Gerade bei der natürlichen Methode muss die Ausfürung mer als bei anderen von der Individualität des Lerers und des Schülers und nach den örtlichen Verhältnissen in jeder Stunde neu und frei geschaffen werden. Das gegebene Bild kann also nicht copirt werden, sondern kann und soll nur das Genre darstellen, in dem der Lerer persönlich zu schaffen hat.

Das schlimmste Hindernis in der Sache ist, daß es vielleicht im gesamten Lererstande keinen gibt, der imstande wäre, die Sache sogleich auszufüren. — Ja auch solche, die wol geneigt wären, einen solchen Versuch zu machen, und die allgemeine lererische Befähigung in sich trügen, würden es nicht können, wenn sie nicht unter der notwendigen Vorbedingung stehn, unter der die Sache unternommen und nach hinreichender Übung, etwa im zweiten Jare, geläufig ausgefürt werden kann. Diese notwendige Vorbedingung ist, daß der Lerer sich mit seinen Schülern schon vollständig eingelebt hat, ihre persönlichen Verhältnisse und Interessen, ihre Lebensweise und Beschäftigungen, ihre Erlebnisse, Beobachtungen, Stimmungen, Gemütsbewegungen genügend kennt, — eine Rücksicht, an die die statliche Verwaltung nicht zu denken pflegt, indem man meint, mit der allgemeinen „Instruction“ genug getan zu haben. Auch ist von einem jungen Candidaten ein solches Verhältnis nicht zu erwarten, und zuzugestehn, daß ein durch akademische Studien ausgebildeter Lerer, der den Trieb hat darin weiter zu leben, in der Regel weniger geschickt dazu sein wird. Am besten würde dieser Unterricht einem seminaristisch gebildeten Lerer zu übertragen sein, der überhaupt schon technisch geschult in den Dienst tritt, insbesondere mit der Beschaffenheit der kindlichen Geister vertraut ist und dazu gewönlich lange Zeit in seiner Stellung stehn bleibt, so daß er sich in dieser Methode sicherer ausbilden kann. Es wäre zu überlegen, ob nicht auch in den Volksschulen diese Methode mer zu verwenden nützlich sei.

Die Hoffnung darauf, daß die Erkenntnis sich einmal Ban brechen werde, daß die von R. Hildebrand angeregte Methode des deutschgrammatischen Unterrichts die richtigste und beste sei, ist wol nicht aufzugeben. Aber wenn es nicht so bald dazu kommen soll, so möge man die von Kromayer so deutlich geschilderte und

von Wolf bezeichnete und neuerlich beliebt gewordene „anlenende Methode“ bei der Lectüre benutzen. Immer aber muſs sie so weit getrieben werden, daß den Schülern damit ein wirkliches Verständnis der grammatischen Begriffe — nicht bloß ein schematisches Nachsprechen — und ihr Verhältnis zu den ihnen bekannten Formenbildungen und eine gewisse Sicherheit in der Ausübung dieser Denkoperationen sowol an vorgelegtem Beispiel- oder Lesestoff, als auch an selbstgebildeten Satzformen beigebracht werde. Es ist ihnen aber auch zu sagen, daß dies nicht allein um des Deutschen willen geschehe, sondern in seiner größeren Strenge als die notwendige Vorbereitung zum Verständnis fremder Sprachen. Zum Schluſs wird man den Schülern in einer deutschen Grammatik die paradigmatischen Schemata vorzuzeigen haben und nun auch einige Übungen in deren Zusammenstellung vornemen, um ihnen damit die schematische Form der fremdsprachlichen Grammatik gleich als eine bekannte und verständliche entgegentreten zu lassen. Als diesem Zwecke dienend, als „Ergebnisbuch“, sehe ich meine „Grundzüge der Deutschen Grammatik“ 7. Aufl. 1892 an.

Soll dieser Vorbereitung auf die grammatische Erlernung fremder Sprachen, namentlich auf die des an die Gedächtniskraft so hohe Anforderungen stellenden Lateinischen, genügende Festigkeit gegeben werden, so wird — zumal da ein solcher Unterricht nicht stundenweis hintereinander getrieben werden kann, — das Jar der Sexta damit beschäftigt sein müssen; jedenfalls dürfen wir es dem Lateinischen entziehen, da diese Vorbereitungen die üblichen Übungsmassen an lateinischen und deutschen Einzelsätzen ser vermindern werden. Daß die neueren Methodiker Frick und Schiller dafür stimmten, ist oben S. 381 erwänt; es erheben sich zuweilen auch andere Stimmen dafür, so schon 1873 Dir. Campe auf der Direct. Conf. Pommern: „Am Lateinischen kann das Deutsche nicht gelernt werden, vielmer erschließt sich das Lateinische erst durch die Muttersprache“. Nur fünf stimmten ihm zu. Neuerlich F. Heußner in Lehrg. u. Lehrpr. 1890 S. 109: Eine fremde Sprache sei nicht früher anzufangen, als bis eine gewisse Sicherheit des Schülers im Gebrauche der Muttersprache das Vorhandensein genügender Anweisungshülfen für das fremde Idiom verbürgt. Deshalb sei der Beginn des Latein ein Jar hinauszuschieben.

Allen solchen auf eine innere Reform ausgehenden, von dem Urteile angesehener Vorgänger unterstützten pädagogischen und didaktischen Erwägungen setzt sich das Dogma von dem Latein in Sexta, die „Observanz“ (S. 240) entgegen. Das bezeugt unter vielen andern eine Äußerung von G. Wendt in Zeitschr. f. Gymnw. 1874 S. 392. „Ernster Erwägung würde der an sich wolerwogene Plan von Ostendorf (mit dem Französischen zu beginnen) nur zu unterziehen sein, wenn er sich weniger weit von den Grundlagen unserer bisherigen Einrichtungen entfernte. Diese beruhen nun einmal darauf, daß wir die Elemente des Lateinischen benutzen, um die Kinder in die einfachsten grammatischen Grundbegriffe einzufüren; an die ersten lateinischen Curse knüpfen wir die deutsche Satzlere. Handelte es sich nur darum, die Schüler möglichst schnell Lateinisch lernen zu lassen, so würde sich warscheinlich ein späterer Anfang ser empfelen“. Man betrachte die Befangenheit der Argumentation bei einem so angesehenen Schulmanne, sobald es sich um das Latein in Sexta handelt! Heißt das nicht: Weil es einmal so ist, wollen wir nichts anderes haben, auch wenn es sich „ser empfielt“? — Ja, sogar ein Mann von sonst so unbefangenem und gesundem Urteile, wie Oskar Jäger, ist nicht davor sicher, sobald es sich um Latein in Sexta handelt, sich zur „Phrase und Hyperbel“ hinreißen zu lassen. Er sagt in Baumeisters Handbuch III, VIII S. 10: „Den fremdsprachlichen Unterricht auf dem Gymnasium mit Französich oder Englisch beginnen, heißt den wissenschaftlichen Sinn schon in seinen ersten Keimen verwüsten“. Dagegen (S. 9) in der lateinischen Sprache „ist nichts trivial, alles Wissenschaft, — Wissenschaft auch für den kindlichen Verstand“. Es wird dann der Gedanke wiederholt, den er in der Decemberconferenz (Verhandl. S. 136) so aussprach: „Die Warheit ist, daß im Lateinischen in jedem Worte (das ins Deutsche übertragen wird und umgekert) zugleich ein Stück Kulturgeschichte steckt; . . und das macht ihn zum wissenschaftlichen, auch schon für den neunjärigen Knaben. . . Für den neunjärigen Sextaner ist es (nämlich der Satz Mensa rotunda est) eine ser schöne Wissenschaft; er lernt dabei, daß auch vor 2000 Jaren schon Leute auf der Welt gewesen sind, die runde Tische hatten“. So viel ich weiß, kommen im Altertume nur kleine runde Tische vor, die von einzelnen oder zwei Personen in recht bescheidenen Verhält-

nissen zur Malzeit benutzt wurden; die heißen dann aber regelmäßig mensa tripes. Der Schüler wird bei mensa rotunda an unsern Familientisch denken, um den wir herum sitzen, also ein falsches Kulturbild in das Altertum hineintragen. Der Gedanke Jägers kann gelten von jedem, auch dem kleinsten aus dem Altertum überlieferten Satze, nicht aber von denen, die für den ersten Anfang, namentlich in so großer Menge für die Sexta als grammatische Kinderspeise gemacht worden sind. Wenn man denn einmal das Bemühen der Lesebuchmethodiker, auch die ersten Beispielsätze alten Schriftstellern zu entnemen oder wenigstens mit antikem Gepräge zu bilden — wie Jacobs in den ersten Absätzen seiner „Übungen in einzelnen Sätzen“ z. B. Vera amicitia est sempiterna. In India gignuntur maxima animalia. Ursi interdum bipedes ingrediuntur. Multa polliceris, nihil exsequeris. Omnes moriemur, alii citius, alii serius — aufgeben und die Sprache in die Presse einer bloßen Formenexemplification zwängen will, so unterlasse man es diesen Sätzen einen hohen Inhalt zu geben, oder dabei eine Miene anzunemen, wodurch der Schein erweckt wird, als seien sie Stücke des antiken Lateins, und beschränke sich auf triviale Sätze, die ganz im gegenwärtigen oder diesem entsprechenden Gedankenkreise liegen, so daß der Schüler es deutlich empfindet, daß er in diesem Stoffe nur das lateinische Wort und die lateinische Form für den in deutschem Wort und deutscher Form aufgefassten Gedanken zu setzen lernen soll, und daß an dieser Stelle darin allein seine „Wissenschaft“ und seine „Geistesbildung“ bestehn soll. Vollständig abgesondert davon soll ihm dann daneben aber auch ein anderer Text vorgelegt werden, in dem ihm antiker Inhalt und antike Sprache in Wirklichkeit oder wenigstens in antikem Gegräge entgegentritt, um ihn sogleich merken zu lassen, wohin ihn jener künstlich zurechtgemachte, einförmige und seinem Inhalte nach, selbst wenn er verzuckert und vergeistreichert ist, wertlose Grammatikstoff füren soll. Daran erst kann auch der untersten Stufe ein Stück Kulturgeschichte entgegengebracht werden. Das sollte geschehen! und daß es nicht, oder nur in grammatistisch verzogenen Bildern geschieht, das ist der Vorwurf, der dem jetzigen Unterrichte gemacht werden muſs.

An die Stelle des Lateinischen in Sexta ist das **Englische** (6 Stunden) zu setzen. Die Gründe, aus denen ich mit diesem den fremdsprachlichen Unterricht beginnen lassen will und ihr den Vorzug vor dem Französischen gegeben habe, s. in der Begleitabhandlung „Über den in Quinta zu beginnenden lateinischen Unterricht" S. 37 ff. und in Zeitschr. f. Gymnasw. 1894 S. 74 ff. Einer dieser Gründe möge hier noch etwas näher bezeichnet werden. Der von **Herbart** recht ans Licht gestellte didaktische Grundsatz, daß der Unterricht, die Erweiterung des Wissens und Denkens, möglichst auf dem Wege der **Apperception**, der Anknüpfung des Neuen an das schon Bekannte geschehen solle, trifft bei dem Englischen in großem Umfange rücksichtlich des Wortschatzes zu. Aber auch gerade das grammatische Stück, das man mit dem Latein zuerst als die Grundlage der sprachlichen Bildung herausgearbeitet haben will, das Verständnis des Casusgebrauchs, wofür der Deutsche, teils infolge merfacher Gleichheit verschieden zu deutender Formen und obenein der häufig undeutlichen Aussprache der immer mit tonlosem e gebildeten Formen, teils wegen der aus den niederdeutschen Dialekten den Kindern anhaftenden Vermischung des Dativs und Accusativs, eines scharfen Sprachgefüls zu entberen pflegt, findet an dem Englischen eine nachdrückliche Instruction, indem der Unterschied des Nominativs und Accusativ auch bei gleichen Formen durch die Verschiedenheit der Stellung im Satze, und die Bedeutung des Genitivs und Dativs durch den Ausdruck mit Präpositionen dem Schüler **greifbarer veranschaulicht** entgegentritt. Das geschieht zwar in beiden neueren Schulsprachen, aber die französischen de und à, obenein in ihren Verschmelzungen, sind dem Schüler ganz unverständliche Silben (erst **nach** dem Latein lassen sie sich erklären), wärend für die englischen of und to die entsprechenden Wörter und eine vorkommende analoge Verwendung im Deutschen sich aufweisen lassen. (Dies ist das Haus des Lerers od. von dem Lerer. Das Ende der od. von der Geschichte. Die Hülfe deines Bruders od. von d. Br. rettete mich. Er sagte mir od. zu mir. Bringe das Buch dem Onkel oder zu dem O. Er schrieb dem Vater od. an den V.) Mag diese Art der Formenbildung eine unvollkommenere sein, sie macht den Begriff fassbarer, und, was vor allem für den Unterricht von Bedeutung ist, es ist immer dieselbe Form für Bezeichnung des einen Casus-

begriffes, der ja zunächst entwickelt werden soll, nur eine Declination. Unter der weit kunstvolleren Casusbildung des Lateinischen wird dem Knaben die begriffliche Auffassung weit schwieriger. Die Schwierigkeiten, die dem lateinischen Unterrichte damit auferlegt sind, daß er die Grundlage der sprachlichen Bildung liefern soll, haben über ihn eine „Zeitvergeudung" (Herbart Kl. Schr. v. Hartenstein II S. 18) gebracht, die ich in der genannten Begleitabhandlung specieller nachgewiesen habe. Daß die wirkliche Grundlage der sprachlichen Bildung nur durch die Bewusstmachung der Sprachgesetze an dem Sprachgefüle der Muttersprache gelegt werden kann, ist ganz unbestreitbar. Eine Weiterfürung zu Fremdsprachen aber nimmt ihren naturgemäßen Gang zuerst zu einer urverwandten Sprache, in der dem Schüler das nationale Sprachgefül auch noch anklingt. Das Englische ist die rechte Anfangsfremdsprache für Deutsche, und sie sollte in Sexta mit dem nach gleicher Methode behandelten grammatischen Unterrichte im Deutschen verbunden sein. Bei dieser gleichen Unterrichtsweise würde ein großer Teil des inhaltlichen Materials zusammenfallend oder ser nahe bei einander liegend sich ergeben.

Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß auch die französische Sprache vieles Empfelende in sich trägt. Aber die nächsten Motive, ihr den Vorrang zu geben, sind doch wol nur (abgesehen von lokalen Interessen) erstens, daß sie bereits lange Unterrichtsgegenstand in den Schulen war, so daß die Neuerung nicht so stark erschien; zweitens daß sie sich mit dem Lateinischen, dem „Centrum" der höheren Schulen, in nähere Verbindung setzen ließ. Es fürte dahin gewissermaßen der romanische Zug, der unsern Schulen durch die geschichtliche Entwicklung aufgeprägt ist. Wenn wir nun aber „von dieser Basis abgehn müssen" — wolgemerkt als „Basis", nicht darum von den humanistischen Studien überhaupt — und „das Deutsche zur Basis machen müssen" — auch hier können wir getrost sagen: nur mer, als es schon geschehen ist, — so muss dieser neue Zug auch bei Fragen des Sprachunterrichts in Rücksicht gezogen werden; es muss in diesem also das germanische Element mer zur Geltung kommen und wenigstens da, wo eine Frage schwankend ist, wie bei der, ob Französisch oder Englisch die Priorität haben solle, den Ausschlag geben.

Nachdem die Schüler in Sexta an der Muttersprache die grammatischen Begriffe und eine verständliche Anschauung des Systems einer Grammatik gewonnen haben, dazu auch geübt sind, sich mit einer Fremdsprache in ungezwungener natürlicher Weise bekannt zu machen, können wir den „Schneckengang“ (S. 227) des Latein in Sexta getrost dahingeben und es in Quinta beginnen lassen. Nach jenen Vorbereitungen und bei dem um eine Stufe höheren Lebensalter kann der Unterricht, wie es die Natur einer alten toten Sprache mit sich bringt, von vorn herein mer die grammatische Methode verwenden. Aber die Geschichte hat uns gelert, daß eine ausschließliche oder zu einseitige Befolgung dieser Methode jungen Geistern bedrückend wird und, wie sich das im Anfange des 18. Jarhunderts, dann wiederum seit der Mitte unsers Jarhunderts gezeigt hat, von dem, was die „Humanitätsstudien“ sein sollen, mer abwendet, als ihnen hilft. Immer wiederholte sich ein pädagogischer Drang und Versuch, der Grammatistik irgend eine Form der natürlichen Methode entgegen zu stellen. Die ganze Geschichte der Methodik bis in die neuste Zeit ist ein Kampf dieser beiden Methodenarten gegen einander, in dem die grammatische aber immer wieder den Sieg davonträgt, weil sie an sich eine zweifellos notwendige ist und in dem geordneten grammatischen Systeme einen sicher gewiesenen Gang darbietet, wärend „dem Analytiker keine planmäßig fortschreitende methodische Technik“ (Mager) in seinem Materiale dargeboten wird. Die natürliche Methode muss immer erst nach einer schulmäßigen Gestaltung suchen, die ihrer Natur nach in einem gewissen Gegensatze gegen die grammatische steht. Ein solches Suchen ist im Grunde auch die neuste Bewegung auf dem Gebiete der Methodik, wie die Tagesschlagwörter „Lectüre als Basis, Induction, Zusammenhang, inhaltliche und sprachliche Vorstufe“ erkennen lassen. Aber diese Bestrebungen geraten wieder in die Irre, weil sie eifrig darüber aus sind, einerseits jene methodischen Grundbegriffe nach abstracten Theorien umzudeuten, anderseits sie in die Forderungen der grammatischen Methode hineinzuschieben, sie damit ganz zu verschmelzen. Es ist also dem principiellen Wesen nach eine Erneuerung dessen, was Reuß und Seidenstücker wollten. Jener wollte auch „den ursprünglich besseren Weg von Gesner, Bauer, Bröder“ (S. 286) einschlagen, aber zugleich „Alles auf

die Übung des vorliegenden (ex professo zu übenden) Grammaticale anlegen" (S. 278), konnte aber, wie er S. 288 bekennt, sein idiomatisch lateinisches Gewissen vor diesem theoretischen Satze noch nicht ganz beugen. Seidenstücker geht in dieser Unterwerfung weiter, scheut sich aber nicht, wo es ihm geraten scheint, sich davon loszumachen. Die neueren Verschmelzer haben weniger Scrupel, ihren „inhaltvollen, interessanten zusammenhängenden Lesestoff" pedantisch nach der Grammatik zu präpariren. Aber da alle ihre theoretisirenden Künste schließlich nichts sind als versüßende Gewürze oder Decorationen, die der Grammatistik an- und umgetan werden, so ist es erklärlich, daß man lieber weniger durch Nebentendenzen behindert auf das Ziel einer „Vorbereitung auf den Schriftsteller", d. h. die Zubereitung des „gelerten Werkzeuges" dazu (S. 194), das „Sichermachen in den Elementen und einen festen Besitz von Vocabeln" in einem mer „bloßem Sprachunterrichte" losgehn will, obgleich man sich einige jener Verschönerungen dieses Unterrichts gern gefallen lässt.

Theoretische Sätze sind immer ser denbar und deutbar. Wollen wir mit den Principien, die in jenen Schlagwörtern ausgedrückt werden, eine Reform der Unterrichtsmethode herbeifüren, so müssen wir sie in ihrem eigentlichen Sinne zu fassen suchen. Das werden wir am sichersten tun, wenn wir sie in ihren geschichtlichen Erscheinungen verfolgen und zusehen, wo sie da in die — wenn auch nur verhältnismäßig — beste Wirkung eingetreten sind. Ser richtig sagt H. Schiller in den Pädagog. Abhandl. IV „Die einheitl. Gestaltung u. Vereinf. des Gymn. Unt." S. 9, die neueren Reformvorschläge gingen meistens nur auf Abstellung irgend eines einzelnen als unerfreulich erfarenen Übelstandes aus. „Selten nimmt sich der Urheber die Mühe, einmal historisch zu untersuchen, ob dieser (sein) Ausweg etwas Neues ist. . . Überhaupt der Mangel an historischer Betrachtungsweise kennzeichnet fast alle diese Vorschläge in charakteristischer Weise".

Unsere geschichtliche Betrachtung hat gezeigt, daß die Unterrichtsmethode des „Lectüre als Basis, Zusammenhang, Induction", zweimal Anstrengungen gemacht hat, sich der Alleinherrschaft zu bemächtigen (Ratichius, Hamilton), aber one Erfolg. Dagegen gelingt es ihr zwei andere Male schiedlich friedlich den Thron mit der

Grammatik zu teilen. Zuerst in der ersten Schule der Reformation. In der Kursächsischen Sch. O. (S. 25 f.) wird das ser deutlich ausgesprochen. Sie gibt der Grammatik täglich eine gesonderte Stunde, „daran (= darin) man nichts anderes denn Grammaticam lerne“. Vorauf aber ist schon gelernt das lateinische Encheiridion, und daneben geht in zalreicheren besonderen Stunden die Auslegung der fabulae Aesopi, und nach der Vesper der Paedalogia Mosellani und dann der Colloquia Erasmi. Vor allem beachte man, daß hier von vorn an mit objectiv gegebenem Stoffe begonnen wird, mit dem bestehenden kirchlichen Latein und einem inhaltlich aus dem Altertume überlieferten Stoffe, der zwar aus dem Griechischen in das Lateinische übersetzt ist, aber ganz mit „classischem Gepräge“. Dasselbe gilt von Mosellani und Erasmi colloquia; sie sind hervorgegangen aus dem factischen Gebrauchsbedürfnisse und sind gänzlich frei von der Tendenz, sich in den Dienst der Grammatik hineinzugestalten. Die Anweisung zu der methodischen Behandlung dieses zusammenhängenden Lese- und Lernstoffes ist ganz die der natürlichen Methode, die dann auch das Grammatische nur je nach dem Fortschritte seines Unterrichtsteiles mit heranzieht, ihm aber auch durch ein „Vordecliniren des Präceptors, je nach Gelegenheit der Kinder“, vorarbeitet und hilft. Das ist die elementare Unterrichtsmethode des auf deutschen Boden übertretenden Humanismus. Wir haben gesehen, daß sie nach und nach verging, weil ihre objectiven Grundlagen aufgegeben oder immer mer eingeschränkt wurden, und daß die Grammatistik die Allein- oder eine stark überwiegende Vorherrschaft gewann. Seitdem war diese darüber aus, den inhaltlichen Stoff des Unterrichts nach ihren specifischen Interessen zu präpariren, wobei denn bald auch andere theoretisirende Tendenzen (realistische, philantropistische) hineingeschoben wurden.

Zum zweitenmale nimmt die natürliche Methode auf dem pädagogischen Trone Platz um die Wende unsers Jarhunderts, wo die zweite Blüte des Humanismus aus deutschen Boden erwuchs. Wiederum ist es ihr charakteristischer Grundzug, daß sie einen objectiv gegebenen Lesestoff selbstständig neben die Grammatik setzt, der sowol seinem Inhalte als seiner sprachlichen Form nach aus dem Altertume gezogen ist. Die treibende Idee des Neuhumanismus, in das Altertum einzufüren, wird auch das treibende Mo-

ment der Unterrichtsmethode, auch des Elementarunterrichts, um schon „in der Zeit der empfänglichen Jugendblüte die alte Welt zu ihrer (der Schüler) besseren Heimat zu machen". Leider mussten wir sehen, daß diese neuhumanistischen Ideen keine planmäßige technische Ausbildung fanden. Es gibt aus dieser Zeit, so viel ich weiß, keinen ausfürlichen Lerplan, der auch methodische Weisungen enthielte, auch nur in dem Maße, wie die Kursächsische Sch. O. sie hat. Eine ausfürlichere allgemeine Darstellung der natürlichen, das heißt zugleich der inductiven Methode gibt Gedike S. 236—245, wo man am deutlichsten sehen kann, was früher unter diesem Namen gedacht ist. Aber diese Anweisungen erhielten keine äußerliche Stütze und, was besonders zu beklagen ist, auch keine bestimmt hervortretende Ausbildung im Lerbuche. Es ist das freilich auch recht schwer, weil die natürliche, inductive Methode vorzugsweise auf die persönliche Tätigkeit des Lerers angewiesen ist. Man glaubte wol, daß der neue humanistische Enthusiasmus jeden Lerer schon treiben und die Wege finden lassen werde, die Jugend in die alte Welt und ihre Sprache einzufüren. Von Methode ist überhaupt wenig Rede; und was in den Schulbüchern der Hauptvertreter dieser Periode, Gedike, Bröder, Jacobs, etwa dahin gerechnet werden kann, wie Jacobs „Übungen in einzelnen Sätzen", zeigt keinen theoretisch oder künstlich ausgesonnenen Plan. Der Schulbücher sind nur zwei, Grammatik und Lesebuch; sie bieten nichts als wieder das objectiv gegebene sachliche Substrat des Unterrichts, einerseits die Grammatik, anderseits das aus alten Schriftstellern geschöpfte, mindestens ihre Sprache nachbildende Lesebuch. Die ersten elementaren Einzelsätze sind nach dem grammatischen Systeme geordnet, im übrigen, namentlich auch in ihrem Formengebrauche, kümmern sie sich um einen planmäßig präparirten Unterrichtsgang gar nicht. Vgl. die S. 242 f. aus Gedikes und S. 403 aus Jacobs Lesebuch citirten Sätze.

Aber das war doch ihre schwache Seite. Wir sahen, wie dem Lesebuche schon bald die aus der grammatischen Schule hervorgegangenen, methodisch gestalteten Ler- oder Hülfsbücher, die Bearbeitungen von Speccius, an die Seite gestellt, und dann auch sie selbst nach und nach zum Dienste an der Grammatik methodisch umgearbeitet wurden. Beachtenswert ist, wie angesehene Schul-

männer, wie Classen, Bonnell, nur langsam dem seit den dreißiger Jaren hereinbrechenden grammatistischen Andrange nachgaben; sie wollen auch in dem Elementarunterrichte möglichst noch mer und lieber Humanisten sein, als Methodiker.

Die Grammatistik siegt vollständig, die an die Stelle des „Lesebuches" getretenen „Übungsbücher" haben den objectiv überlieferten Lesestoff, zunächst wenigstens den zusammenhängenden aufgegeben, aber noch in Einzelsätzen erhalten, dann aber immer mer einen subjectiven, d. h. ausschließlich nach der grammatischen Interessen aus eigener Hand präparirten an seine Stelle gesetzt, sei es, daß, änlich wie in vorigem Jarhundert aus den Kulturzuständen realistische, so jetzt aus der pädagogischen Wissenschaft theoretisirende Tendenzen in den Stoff gebracht werden, wie einheitliche interessante Erzälung, heimatliche und nationale Elemente, Stoffconcentration, sei es, daß man sich im Anschluſs an den vorangegangenen Zeitabschnitt, mer nur an die grammatischen Rücksichten bindet. Gleichwol stellt man das Lateinische in den Schulen unter den Schild des Humanismus. Das mag gelten für den Unterricht in den oberen Klassen, aber aus den unteren Klassen ist er, wenigsten in dem Sinne, in dem ihn die Neuhumanisten verstanden, vertrieben. In methodischer Beziehung ist das Element der natürlichen, analytischen, inductiven Methode unterdrückt, auch das was man jetzt mit diesem Namen benennt, ist nur künstlicher Schein, nicht das, was immer als das Charakteristische dieser Methode galt, daß der Anfang „mit einem alten Autore", oder mit „leichtem aber classischem Latein" gemacht werden sollte. So glaube ich denn auch auf unsere Zeit anwenden zu dürfen, was A. Fr. Pauli (S. 214) im Geiste des Neuhumanismus von der voraufgehenden grammatistischen Periode sagte: „Einen Anschein von Gründlichkeit und geschäftiger Betriebsamkeit hat diese Unterrichtsart allerdings. Und eben dieser Schein ists, der auch noch heut zu Tage die Patronen der alten Methode blendet". Daß der erlittenen Einschränkung entgegen „mit Methode" geholfen werden müsse, wird zwar allgemein ausgesprochen, aber man will nur eine Besserung der herkömmlichen Methode one an ihrem Wesen zu ändern. Und obgleich man die Principien der analytischen Methode wol preist, sollen sie doch nur hineingemischt und verschmolzen mit der grammatischen ein Scheindasein haben. Wie

lange die eifrigen Bestrebungen dieser Richtung noch dauern werden, ist nicht abzusehen. Eine unbefangene historische Betrachtung muss zu dem Resultate kommen, daß eine wirkliche erfolgreiche, den Bestand und die Wirksamkeit des altsprachlichen Unterrichts sichernde, ihren Wert zu allgemeinerer Anerkennung bringende Reform nur auf dem Wege zu schaffen ist, daß den beiden Elementen der Methodik ein gleiches Recht, einer jeden eine ihrem waren Wesen entsprechende selbständige Entwicklung zugestanden, in den Lerbüchern auch deutlich festgestellt, alsdann aber auch „combinirt" werden, das heißt aber, daß die Beziehungen, die sich zwischen ihnen von selbst ergeben, aufgesucht und methodisch verwandt werden. Das war eben der Fehler der neuhumanistischen Lesebuchmethode, daß sie dem einen Elemente, dem grammatischen, nicht eine feste Stellung im Unterrichte und Lerbuche gab, sondern es ganz der Individualität des Lerers überließ, und dann auch keine Wege wies, wie die beiden selbständigen Elemente unter einander combinirt werden sollten.

Damit glaube ich den richtigen aus der geschichtlichen Entwicklung abgeleiteten Plan einer Reform des lateinischen Elementarunterrichts aufgestellt zu haben.

Aber wie wäre er praktisch auszufüren?

Wenn ich sagen soll, wie ich wenigstens meine, daß er auszufüren sei, so könnte ich kurz auf die von mir herausgegebenen Lerbücher verweisen. Aber ich muss befürchten und habe auch die Erfarung gemacht, daß sie durch bloßen Anblick noch nicht verständlich sind. Denn da die beiden Seiten selbständig dastehn sollen, muss ihre Combination von dem Lerer hergestellt und kann nicht in dem Buche vollzogen, vielmer nur durch die Anordnung und einige Winke angedeutet werden*). Es ist aber auch noch anderes dabei hinderlich.

*) Aus diesen Gründen kann ich leider die Benutzung meiner Lerbücher auf einigen Anstalten nicht als eine wirkliche Erprobung meiner Methode anerkennen. Die Bücher bieten nur das Substrat des Unterrichts, und da ich mich in der ganzen Anlage den bestehenden Normen einfügen musste, ist es recht wol möglich, zwar mit den Büchern aber doch nur wenig nach meiner, sondern mer nach alter Methode zu unterrichten. Und wenn einmal etwa ein einzelner auf meinen Plan eingeht, so wird auf eine Fort- und Durchfürung nicht zu rechnen sein. Von einer gewonten, allgemein verbreiteten und gepriesenen Methode abzugehn und sich

Obgleich ich von Anfang an (1860) die nämlichen Principien im Auge gehabt habe, sind meine Lerbücher doch nicht mit bewusster Absicht aus diesen heraus construirt. Der erste Anstoß dazu war vielmer nur die Absicht, die Resultate der vergleichenden Sprachwissenschaft in dem Elementarunterrichte methodisch zu verwerten,

---

in eine ganz neue — oder vielmer eine ganz alte, als längst abgetan geltende — Methode einzuarbeiten, ist ser schwierig, schwieriger als ich mir selbst früher gedacht hatte. Das erfur ich schon in Göttingen, wo im ganzen der altherbartsche Sinn einigermaßen nachlebte, aber doch einzelne, die mit meinen Lerbüchern unterrichteten, sich an den methodischen Plan nicht kerten. Noch mer aber trat es mir entgegen, als ich als Director Candidaten in den Unterricht einzufüren hatte. Und als ich nach mereren Jaren deshalb selbst den Unterricht in Sexta übernam, merkte ich bald, daß ich nach längerer Tätigkeit in den oberen Klassen und bei den weiteren Verpflichtungen für diese und für die Directorialgeschäfte nicht mer die Beweglichkeit, nicht das unmittelbare Leben in dieser unteren Stellung hatte, als ich sie früher gehabt zu haben glaubte. Leider hatte ich bis um 1880 eine besondere Schwierigkeit festzuhalten und zu überwinden mich abgemüht, den „concentrischen Aufbau" nach Halbjaren und bei halbjärigen Versetzungen, in Grotefends Sinne, s. S. 338. Darein konnten die jungen Lerer, die diesen Zustand nicht mer erlebt hatten, sich nicht finden. Aber auch später wollte die Sache nicht recht gehn. Wenn die Herrn auch meinen Anweisungen willig zu folgen bereit waren, merkte ich doch, daß sie ihnen als eine persönliche Absonderlichkeit erschienen, von der an anderen Orten ja doch kein Gebrauch zu machen sei. Nur zweimal kam mir ein schnelles Verständnis und Eingehn entgegen, eine freudige Neigung an der Sache aus eigenem Triebe mitzuarbeiten. Einer erfreute mich nach mereren Besuchen und Anweisungen mit der Äußerung: „Bitte, lassen Sie mich einmal 8 Tage lang allein, und sehen dann, wie ich es gemacht habe". Und ich fand ihn hinterher in gutem Zuge. Aber es kam niemals zu einer Wiederholung des Ganges, wodurch erst Festigkeit gewonnen werden kann, und die Fortfürung wurde bald hier bald da unterbrochen und gehemmt. Jaja! „Es ist nicht jedermanns Sache, mit dieser Methode Resultate zu erreichen". Schmid S. 301. Über die Resultate der Versuche mit dem Vorschlage Ruthardts sagt die Min. Verf. v. 24 Febr. 1843: „Überall wo die Sache von den Lerern mit Eifer und Liebe angefasst worden, hatte sich bei den Schülern lebhafte Teilname gezeigt, die Lebendigkeit nnd Selbsttätigkeit war in hohem Grade angeregt, ihre grammatische und stilistische Bildung ebensowol, als geläufiges Verständnis der Klassiker gefördert worden". S. 303 f. Prof. Tobler sagte (S. 393) von seiner Forderung: „Es ist nicht schwer dazu zu kommen, wenn die Sache richtig angegriffen wird, wenn für Alle, Lerer, Directoren, Schulräte feststeht, daß dieß eine Aufgabe ist, die unter allen Umständen erfüllt werden muss".

Ἀλλ' ἦ τοι μὲν ταῦτα θεῶν ἐν γούνασι κεῖται.

im übrigen schloss ich mich den besonderen Zuständen und Überlieferungen des Göttinger Gymnasiums an. Diese waren ser eigentümlicher Art; und da sie sich an den Namen, und nicht nur an den Namen, sondern an eine persönliche Einwirkung Herbarts knüpfen, darf ich sie wol als ein, wenn auch bald wieder verschwundenes, Stückchen der Geschichte der Methodik betrachten, das nicht ganz verloren gehn sollte. Außer den Versuchen in Königsberg ist das Gymnasium in Göttingen wol das einzige gewesen, das den Versuch gemacht hat, die Methode Herbarts nach seinen eigenen Anweisungen zur Ausfürung zu bringen. „Nach dem Plane unsers Herrn Hofrat Herbart, empfolen von seinen Freunden Fr. Thiersch, Dissen und dem Oberschulrat Kohlrausch" und nach „einer Bezeichnung des Unterrichtsganges von Dr. Taute in Königsberg" wurde 1838 von Ferd. Ranke der Lerplan der unteren Klassen gestaltet, jedoch unter einigen Modificationen, denen Herbart seine Zustimmung gab. Ich habe darüber berichtet in „Über die Einfürung der inductiven Unterrichtsmethode in den lat. Elementarunterricht" S. 7 ff., will hier aber die Hauptpunkte wiederholen, um von dem berümten philosophischen Pädagogiker, der sich nicht mit Abfassung von Schulbüchern oder geordneten Lerplänen befasst hat, nachzuweisen, welche praktische Ausfürung seiner Theorien in dem altsprachlichen Unterrichte er faktisch gebilligt hat.

Danach wurde das Griechische in einer Quinta, die bei „zehnjärigem Kursus der Anstalt" eine Sexta war, mit Homers Odyssee begonnen, das Lateinische aber vorher in Sexta (= einer Septima, später auch so genannt) mit drei wöchentlichen Stunden; daneben „geometrische Anschauungsübungen (an Pappmodellen) in Verbindung mit Linearzeichnen", worauf Herbart besonderes Gewicht legte. Um den lateinischen Unterricht hatte sich Herbart aber vorher auffallend wenig bekümmert. (Vgl. mein Programm 1888 S. 7 und „Verirrungen" S. 143.) Dieser musste also nach seinen Theorien neu gestaltet werden. Es heißt darüber aber nur „Dr. Hummel hat beim lateinischen Unterrichte änliche Wege (wie beim griechischen) eingeschlagen". Was in Warheit Herbartischer Weg ist, hat K. Wehrmann in Jarb. f. Phil. u. Päd. 1888 II, 487 treffend ausgesprochen: „Es ist Herbartisch die unmittelbare Erfassung der Sprache in den Anfang des Sprachunterrichts zu

setzen; das erfasste Sprachmaterial zu beobachten und dann erst zu ordnen, dergestalt, daß dem eigentlichen grammatischen Unterricht jenes unbefangene Hineinleben in die fremde Sprache vorausgehe, damit dieselbe möglichst an und durch sich selbst gelernt werde; Herbartisch ist es, die fremde Sprache als einen Ausdruck zusammenhängender Gedanken gleich im Beginne des Unterrichts anzusehen und so gleich das Interesse für das Dargestellte zu wecken". Diesen Grundsätzen entsprechend schuf der 1843 in das pädagogische Seminar eingetretene Candidat Dr. Th. Hansing das entsprechende Schulbuch: „Lateinische Fabeln und Geschichten zum Übersetzen und Memoriren(!) für die untersten Gymnasialklassen", Lüneburg 1844. Hansing verließ die Anstalt Mich. 1846, als ich an dieselbe als Candidat, aber nicht an seine Stelle eintrat. So habe ich ihn leider nicht unterrichten hören; ein ungefäres Bild davon gab sein Nachfolger, der Candidat Brunkhorst, der von Dir. Geffers für diesen Unterricht instruirt war und die Sache noch frisch in ihrem eigentlichen Sinne auffasste. Der Unterricht war das reine Vergnügen; denn nach der grundsätzlichen Instruktion sollten die Schüler von Grammatik nichts „lernen"; es sollte ihnen nur „geistige Vorbildung" gegeben werden. Aber daß man die Sache mit achtjärigen Kindern vornam, machte sie doch, wenigstens bei den Nachfolgern Hansings, zu ser zu einer Spielerei. Es gehörte eben ein Geschick zu diesem Unterrichte, wie es nach Hansing wol keiner gehabt hat. Die Nachfolger, und zu diesen gehörte auch ich auf meinen Wunsch 1863, wir konnten uns nicht darein finden, daß „die Schüler unterrichtet werden, aber nichts lernen sollten". Ich versuchte durch eine gedruckte „Vorschule" ein wenig Grammatik hineinzubringen. Es war der erste Versuch einer Combination der grammatischen Methode mit der natürlichen*). Die Sache war aber schon von vornherein daran gescheitert, daß in Sexta und Quarta zwei gänzlich unfähige alte Lerer saßen, die nicht im entferntesten darauf sich einließen; der eine von ihnen

*) Ich habe immer mer erkannt, wie ser ich dem Director Geffers zu danken habe, daß er in diesem Falle und ebenso weiterhin meinen didaktischen Versuchen volle Freiheit gewärte und die Einfürung meiner Lerbücher one Anstand zuließ. Auch Oberschulrat Kohlrausch ließ solche Schritte gern geschehen.

blieb noch lange an der Anstalt. Hansing hätte seine Sextaner (worauf die Fabeln und Geschichten offenbar angelegt waren) durch Quinta weiter füren und seine Nachfolger selbst sich heranziehen müssen. So wäre es ihm vielleicht gelungen, die Methode einheitlich fort- und auszubilden. Wirklich neue Methoden lassen sich eben nicht versuchen und ausbilden one daß die Lerer selbst lernen! Hansing wurde nach Lüneburg versetzt. Seine Fabeln und Geschichten wurden auch dort eingefürt und, nach einer Mitteilung des Director R. Haage, „bis 1882 in Sexta mit Erfolg gebraucht. Namentlich sind auch, so lange wir die alten Lerpläne hatten, immer einige Fabeln auswendig gelernt und bei den öffentlichen Prüfungen hergesagt worden, und die Sache hat Lerern und Schülern Freude gemacht". Aber eine Fortfürung der Methode scheint auch in Lüneburg und in andern Anstalten, wo das von K. Abicht in 5. Aufl. herausgegebene Büchelchen benutzt worden ist, nicht erstrebt zu sein. Hansing selbst wurde kränklich und starb 1856. So verlor die neue Unterrichtsmethode, die er in einflußreicherer Stellung sicherlich weiter ausgebildet haben würde, ihren Urheber.

Der Herbartische Lerplan verging nach und nach, und ich habe selbst dazu beigetragen, ihn zu beseitigen, aber gleichwol ein Stück von ihm bis auf den heutigen Tag erhalten durch die Aufname der Hansingschen Fabeln in mein Lerbuch und die Bemühung, sie in einem ihrer ursprünglichen Bestimmung entsprechenden Sinne behandeln zu lassen. So sind meine lateinischen Lerbücher aus der wirklichen altherbartischen Schule herausgewachsen und ich meine sie als eine Fortbildung der von Herbart selbst approbirten Methode ausgeben zu dürfen. Eine eingehendere Beweisfürung dafür s. in „Verirrungen des deutschen und lateinischen El. Unt." S. 143 f.

Aber nach 1866 war es nicht zu umgehn, meine Lerbücher nach Möglichkeit den Preußischen Normen anzupassen und einzufügen. Das ist mir verdrießlich genug gewesen; aber ich habe hinterher erkannt, daß es auch nützlich war, um mich von der zu subjectiven Gestalt, die meinen ersten Auflagen anhafteten, abzubringen. Daß das Lateinische in Sexta zu beginnen sei, galt mir freilich noch als selbstverständlich; ich hielt es schon für einen Gewinn, daß Mich. 1863 in Göttingen das Lateinische aus Septima nach Sexta verschoben wurde, jedoch unter der Voraussetzung, daß der erste

Unterricht auch hier nur ein „vorbereitender“ sein solle, nach meiner „Vorschule“. Es hat lange gedauert, bis ich mich zu der bestimmten Einsicht durcharbeitete, daß der Beginn des Lateinischen nach Quinta zu verschieben sei, und zwar nicht etwa als Zugeständnis an die realistischen Forderungen der Zeit, sondern aus inneren pädagogischen Gründen, die in der Geschichte der Methodik ihre Stützen fanden. One Hoffnung auf einen äußeren Erfolg drängte es mich doch, meinen Plan einmal ganz unabhängig von einschränkenden Bedingungen in einem Lerbuche auszufüren, um seine Ausfürbarkeit näher zu prüfen. Das ist geschehen in dem 1889 herausgegebenen „Lern-, Lese- und Übungsbuche für den in Quinta zu beginnenden latein. Unterricht“ mit einer Begleitabhandlung als Vorrede. Wenn ich nun von diesem Buche sagen darf, daß es nach Principien gestaltet ist, die ihre Anregung aus einer zu schätzenden Überlieferung uud ihre Abklärung aus historischen Betrachtungen gewonnen haben, so daß es als ein Ausdruck derjenigen Richtung angesehen werden kann, welche der weitere Fortschritt der Geschichte der Methodik, die offenbar an Herbart anknüpfen möchte, voraussichtlich einschlagen müsste, wofern er nicht durch mancherlei andere Einflüsse gehindert oder abgelenkt würde, so wird es ja wol nicht ungerechtfertigt erscheinen, wenn ich von diesem Buche hier auch ein Bild anschließe, wie ich sie von früheren Schulbüchern gegeben habe, obgleich ich über die Sache in Vorreden und Flugschriften, die aber bald verloren zu gehn pflegen, gehandelt habe.

Das Buch besteht aus zwei nebeneinander liegenden Hälften, von denen die eine der herkömmlichen grammatischen Methode folgt, die andere ebenso selbständig die natürliche Methode in einer schulmäßigen Gestaltung ausgebildet hat. Beide sind zu „combiniren“. s. oben S. 413. Darüber weiteres nachher.

Vorauf aber geht ein einleitendes Kapitel, in dem beide ihre allerersten Schritte vereinigen. Wenn jemand eine fremde Sprache lernen will, so ist sein erstes Verlangen, einige Wörter derselben kennen zu lernen. Bei der eigentlichen Naturmethode, der reinen Sprechmethode, sind das die Namen und Ausdrücke für die Dinge und Handlungen der Umgebung. So haben es unsere Altvordern gemacht, und es ist interessant, wie einzelne Spuren davon noch bei Otto Schulz (S. 325) vorkommen. Daran ist heute nicht mer zu

denken; wir haben eine andere Quelle aufzusuchen. Als solche will man den Wortschatz der ersten zu lesenden Schriftsteller benutzen. Das ist aber nur ein Stück der „Werkzeug“-Methode, die ihr Recht hat und auch ihre Stelle bekommt, aber nicht allein maßgebend sein darf. Die richtige Weisung gibt uns in diesem Falle die pädagogische Theorie. Sie lert uns, daß alles Lernen, insbesondere wenn es methodisch betrieben werden soll, auf Apperception beruht. Die Frage ist also: Was steckt schon in dem Schüler, woran das Lernen des Lateinischen anknüpfen kann? Ganz zutreffend im Princípe hatte, wie oben S. 363 schon erwänt ist, R. Barth nach Ziller das lateinische Fremdwort im Deutschen als den Apperceptionspunkt erkannt, aber die Sache damit verdorben, daß er einen methodischen Leisten daraus machte, vgl. meine Begleitabh. zu Lern-, Lese- u. Übb. S. 10. Es ist dies vielmer nur der erste Anknüpfungspunkt. Auch R. Hildebrand „Vom deutschen Sprachunterricht“ S. 185 sagt: „Mir will es scheinen, als ob die Anknüpfung des lateinischen Wortes an das im Deutschen umgehende entsprechende Fremdwort der kürzeste und geradeste Weg zu jenem wäre. Warum sollte der Grundsatz, daß alles Neue an das in der Schülersele schon Vorhandene angeknüpft oder angegliedert werden muss, nicht auch beim Latein Geltung haben“? Nun stehn in dem Buche unter Nr. 1 Fremdwörter aufgefürt (sie können noch erheblich vermert werden) und nach der gewonten papiernen Methode wird man meinen, sie sollten abgelesen werden. Das soll aber nicht sein, sondern das Buch bleibt geschlossen, der Lerer erinnert die Schüler daran, daß ihnen wol manche Fremdwörter bekannt seien und lässt sie nennen, sagt, aus welcher Sprache sie stammen, sondert die aus dem Lateinischen stammenden aus, nennt ihre lateinische Form, die die Schüler nachzusprechen und sich zu merken haben, was ser leicht geschehen wird. So beginnt gleich der erste Schritt des Unterrichts mit Selbsttätigkeit der Schüler, und es wird in ihnen ein Sprachgefül für lateinische Wortform erweckt. Es ist nun aber besondere Aufgabe, von vornherein auf das strengste eine correcte Aussprache einzuüben, die „Information des Mundes“, eben so streng, wie in Sexta bei dem Englischen. Die Zusammenstellung mit der deutschen Aussprache des Fremdwortes gibt den dringendsten Anlass dazu, da darin ser häufig eine falsche Quantität angewandt wird.

Der Schüler ist zu beleren, daß in der lateinischen Rechtschreibung das deutsche Gesetz, die Vocale vor einfachem Consonant und a im Auslaute in der Regel lang zu sprechen nicht gilt, daß vielmer vor einfachem Consonant und auch Zwieconsonant der Vocal „seiner Natur nach" sowol kurz als lang sein könne, und daß Doppelconsonant im Lateinischen vielmer zuweilen, nicht jedoch als Regel, den Vocal als einen gedenten erkennen lasse, z. B. clăssis Klasse, mīlle und mīlia (vgl. das Mille, Milliarde). Es können auch einzelne Regeln gesagt werden, wie bei īnsula, īnfans (Infanterie), cōnfirmare. u. s. w. Jeder Schüler muss die Reihe der einzuübenden Wörter einmal durchsprechen und sie durch häusliche Wiederholungen einüben. Erst wenn sie fest genug in der Pronuntiation sind, wird Nr. 1 gelesen, um die Bemerkungen unter a—e geordnet beachten zu lassen.

Dann ein Zweites. Die Schüler haben bemerkt, daß der Lateiner keinen Artikel hat, weder den bestimmten, noch den unbestimmten. Nun werden sie darauf aufmerksam gemacht, daß unter den aufgefürten Wörtern die Endungen us, a, um häufig vorkommen, und daß in diesen eine Geschlechtsbezeichnung liege. Zugleich aber auch, daß das danach zu bestimmende Geschlecht des lateinischen Wortes oft nicht mit dem des entsprechenden deutschen Wortes übereinstimme. Diese im Geschlecht verschiedenen Wörter sind von den Schülern aufzusuchen und zusammenzustellen. Wo es irgend angeht, Selbsttätigkeit, Beobachtung, Entdeckung! Man kann auch eins der Adjectiva hinzufügen (albus, clarus, rarus, longus, rectus, — bonus, malus mögen zugegeben werden.) — Die Ausname ist bei scriba zu bemerken.

Diese Übungen werden einige Stunden ausfüllen. In der letzten oder vorletzten derselben kann man dem weiteren Wunsche entgegenkommen, nun auch ein Sätzchen zu hören und zu sprechen. Man mag sagen: Salve! Vale! Bene vale! Prosit! Bene est, fecisti. Ora et labora! Festina lente! Aurora Musis amica. u. dgl. Dann aber auch eine kleine Reihe kurzer Sätze, die erste Fabel. Hier muss ich einen Punkt der Begleitabhandlung berichtigen. Es ist dort S. 19 die Behandlung der Fabeln geschildert, aber noch an das Lesen mit der Interlinearversion angeknüpft, um nicht zu anstößige Neuerungen, die doch nicht befolgt würden,

zu verlangen. Aber die weiter unten zu erwänende Bedeutung und Verwendung dieses auch dem Gedächtnisse einzuprägenden „Sprachstoffes“ verlangt ein mündliches Verfaren, wie es in „Verirrungen“ S. 137 ff. ausfürlich geschildert ist. Indem ich hier darauf verweise, erinnere ich an folgende Stellen des Obigen als seine geschichtlichen Stützen. Die Nürnberger Sch. O. sagt (S. 10 u. 12): Die Schüler sollen lernen durch „vorsprechen und nachsprechen, gerniglich vom Hören“. Die Gothaer (S. 13) „bloßerdings durch Vorsagen“. Comenius (S. 72) „das Lernen geschieht nicht aus dem Buche, sondern durch wiederholtes Nachsprechen des vom Lerer (und zwar auch memoriter!) Vorgesprochenen“. Der Verf. des Gründl. Bed. (S. 146) „durch vielfältiges Hören“. Auch Wolf (S. 304) „bloß vom Hören“ *). Rhenius (S. 106) begründet die Sache vortrefflich: Major quaedam vis et efficacia, major etiam jucunditas (quam in visu) est in auditu, quem idcirco Aristoteles *κατ᾽ ἐξοχὴν αἴσθησιν τῆς μαθήσεως* vocare solet. Auditus in discendo longe fortius percellitur ac movetur objecto suo, quod vivum quoddam esse videtur, nimirum vox hominis, quam visus a suo objecto, quod est veluti mortua quaedam ac immota imago rei. Viva vox praeceptoris se multo rectius ad infirmitatem et captum puerorum accommodare potest, cum ei *νοῦς* ac prudentia subsit, quam nudae litterarum figurae, quas etiam diu intuendo puer citius defatigatur, quam auditu, ad quem ejusmodi intentio virium non requiritur. Gesner (S. 197): „Man sucht ihnen täglich etliche lateinische Wörter und Formeln durch das Vorsagen beizubringen“. (S. 200): „Zur allerersten Übung im Lesen und Verstehen nimmt man die Hübnerischen Historias sacras; . . . und saget den Kindern die Bedeutungen einzelner Wörter und kurzer Sätze auf die Art wie Weibspersonen und aller Sprachkunst unerfarene Männer“ (die maîtres). „Bei denen Worten, deren Flexion noch nicht vorgekommen, lässet man sich begnügen, den Kindern die Bedeutung, so sie im Contexte haben, vorzusagen“ . . . one sie

---

*) Wenn er vorher sagt: „Der Verstand muſs anfangs gar nicht mitarbeiten“, so meint er damit doch wol den systematisirenden, nach der Regel construirenden Verstand.

„nach der Grammatik zu anatomiren". (S. 208) „durch fleißiges Vorsagen Sprüche der Heil. Schrift, hiernach kurze Reden anderer Weisen, sonderlich der Poeten, ins Gedächtnis fassen". Miller (S. 220) „der Lerer muss das Pensum erst angenem erzälen und zu Ende es halb deutsch halb lateinisch (d. h. wol beides correspondirend neben einander) wieder vorsagen, seinen Vortrag mit einer Action begleiten, und es dann wieder nachsagen lassen". Geradezu eine Lerprobe dieser Art gab uns Otto Schulz S. 324.

Von diesen Meistern mögen wir lernen, daß und wie zusammenhängende freie Sprache schon früh, auch noch vor der Grammatik, dem Gedächtnisse der Schüler einzuüben ist. Die Fabel ist so lange vorzusprechen, stück- und satzweis das Lateinische neben dem Deutschen und umgekert zur Retroversion, anfangs von dem Lerer, dann von den schneller fassenden Schülern (Beteiligung an dem Unterrichten!), bis sämtliche Schüler sie ganz können, aber dann muss sie nicht „hergesagt", sondern „gesprochen, erzält, recitirt" werden. s. unten.

Daneben werden Nr. 2—4, deren Inhalt schon bei Nr. 1 erwänt ist, gelesen und durchgenommen. Es wird zugleich Fabel 2 in Angriff genommen, in derselben Weise wie F. 1. Sobald diese etwas bekannt geworden ist, schreitet man zu Nr. 5. Erste Declination. Hier beginnt die Induction; die Anweisung dazu im Buche, eingehender ausgefürt in der „Methodischen Anleitung" zur 6. Aufl. des Latein. Elementarbuchs für Sexta. 1891. Die Jungen werden auf den ersten Blick „aus mensa, mensae, mensam klug werden"; sie wissen aus dem deutschen Unterrichte der Sexta, was das Ding ist und wozu es dient. Die wenigen Inductionsbeispiele reichen aus, um ihnen die Art und die Bedeutung der lateinischen Formenbildung verständlich zu machen; die übrigen Formen sind rite auswendig zu lernen, aber erst mit dem Paradigma, an dem ihnen gezeigt wird, daß die Declination im Lateinischen durchweg an dem Ausgange des Wortes (so ist zu sagen; „Wortstock" neben Wortstamm ist eine Schülern schwer fassbare Finesse) gemacht wird*). Das Beispielvocabular ist gleichfalls zu lernen.

*) Ebenso bei der zweiten Declination. Erst die dritte Declination lernen sie als eine solche, bei welcher Stamm und Flexionsendung zu sondern ist. Nach-

In Nr. 6 tritt ihnen das Bild der „Construction des einfachen Satzes“ entgegen, das sie aus den „Grundzügen der deutschen Grammatik“ § 21—26 längst kennen. Sie haben hier nur zu sehen, wie auf die bekannten Begriffe die lateinische Form gelegt wird. „Besondere Compositionen zur Einübung der Formenlere sind überflüssig“ sagt K. A. Schmid oben S. 298; Vgl. auch Gesner S. 204!, Gedike S. 245, Wolf S. 260 f., Jacobs S. 264, auch noch Bonnell und Richter S. 270 f. Das „schon im ersten Monat etwas Lateinisches zu Papier bringen“ beginnt mit dem Hallischen Angehenden Lateiner, S. 254, und kommt erst mit der modernen Unterrichtsmethode (Kühner) zu allgemeiner Herrschaft. Diese Übungen werden hier zumteil durch die Retroversionen der Fabeln ersetzt. Sie treten jedoch später auch ein, sobald sie wirklich nötig werden. — Nr. 7. Zweite Declination. Diese findet in den zwei Fabeln, deren Recitationen stündlich wiederkeren, schon etwas mer Inductionsmaterial, und zwar auf dem eigentlichen Wege, nach der ursprünglichen Idee der Induction.

Nach diesen grammatischen Leren folgt wieder eine hübsche Geschichte. Es ist Pfeffels Fabel „Die Stufenleiter“; Diese lese man vor. Dann mag sie lateinisch, da sie lang ist, erst ganz gelesen, übersetzt und inhaltlich besprochen werden. Sie wird, nach ihren vier Teilen auf vier bis fünf Stunden verteilt, ebenso mündlich behandelt wie 1 und 2. Sie begleitet den grammatischen Unterricht nach Nr. 8—12.

Hier ist nun eine allgemeinere Frage zu erörtern. Die Äsopische Fabel, die von je her als ein Hauptlesestoff der Jugend selbstverständlich angesehen wurde, ist in neuerer Zeit immer mer zurückgedrängt. Wo sie nicht ganz beseitigt ist, kommt sie nur noch zerstreut und in grammatistischer Umarbeitung vor. Dagegen ist hervorzuheben, daß sie der zweite gegebene Apperceptionspunkt für das Erlernen des Lateinischen ist. Sie ist ein Stück des Altertums, das in seinen Bearbeitungen und Nachamungen noch fortlebt;

---

dem sie dies auch bei den i-Stämmen und den u- und e-Stämmen der 4. und 5. Decl. gelernt haben, wird ihnen auch eine Erklärung der Declination der a- und o-Stämme gegeben, one allen Anspruch, daß sie sie behalten oder einen Gebrauch davon machen sollten. Das Griechische wird ihnen später mer Aufklärung darüber bringen.

das sagt schon ihr Name. Jedermann weiß etwas davon und betrachtet sie als eine passende Lectüre der Jugend. Auch Jacobs stellte sie in den Anfang seines Lesebuches, das „in das Altertum einfüren“ sollte. Sie ist aber auch für den Anfang des Unterrichts mer wie jeder andere Stoff passend, weil sie nicht nur das jugendliche „Interesse an dem Dargestellten“ leicht erregt — und doch nicht zu ser reizt und ablenkt —, sondern auch ihrer sprachlichen Form nach ganz vorzüglich geeignet ist, eine „unmittelbare Erfassung der Sprache, ein unbefangenes Hineinleben“ eintreten zu lassen. Denn sie bietet eine kurze, leicht übersichtliche Erzälung von Vorgängen, welche aus dem gewönlichen Leben der Menschen aller Zeiten genommen sind, in einer dem entsprechenden natürlichen Sprache (wofern sie nicht grammatistisch corrumpirt wird), in der auch der Dialog reichlich vertreten ist. Daher kann die Fabel einen schulmäßigen Ersatz für die eigentliche natürliche, die Sprechmethode bilden. In diesem Sinne sind die „zum Memoriren“ und auch zum „Recitiren“ bestimmten, und selbst zu öffentlichen Vorträgen benutzten Fabeln von Hansing bearbeitet, einige neuere, wie die dritte und achte (von Gellert), offenbar ihrer dialogischen Form halber, in classisches oder doch idiomatisches Latein übersetzt. Sie sollen nicht gelesen, sondern gesprochen werden; also zu lernen durch Vor- und Nachsprechen. Das natürliche Sprechen im gewönlichen Leben pflegt aber nicht one Lebendigkeit des Ausdrucks und auch nicht one eine natürliche Action zu geschehen. Auch das hat der Lerer bei dem Vorsagen dem Schüler durch Vormachen zu zeigen. Vgl. oben S. 422 Miller. Wer es nur einmal versuchen will, wird bemerken, daß die Schüler es mit größter Freude nachmachen. Will man unbehülfliche auch dahin bringen, so ist das beste Mittel, sie in eine Situation zu versetzen — (Die natürliche Methode arbeitet ja immer aus der wirklichen Situation heraus) —, in der sie sich dazu genötigt sehen. Also: Man lasse die Schüler nicht für den Lerer Gelerntes hersagen, sondern sie heraus vor die Klasse treten, um ihren Mitschülern die Fabel vorzutragen. Dazu gehört notwendig einige Action in Haltung, Miene, Gestus. Noch wirksamer kann die Sache gemacht werden bei einer Fabel, wie die dritte, die geradezu zu dramatischer Action auffordert. Geschichtliche Stützen dieser Forderungen: Der

Gebrauch der Colloquia in den älteren Schulen hatte es freilich auf das Lateinsprechen abgesehen. Als didaktisches Mittel aber benutzte schon die Hallische Methode Recitationen mit Action. S. 186 „Man teilet die Personen an sie aus und lässet sie also mit einander reden, wie die Personen im Colloquio getan haben“. Freyer oben S. 193: „durch Recitiren des Colloquii die darin vorgestellte Personen präsentiren“. Schumann S. 217: „Ein par Knaben müssen das ganze Gespräch lateinisch mit einander füren“. Die Benutzung von Fabeln empfielt Miller. Zu der auf S. 422 von Pauli angefürten Stelle aus seiner „Nachricht“ heißt es: „Es tritt z. B. ein Fuchs oder Affe in der Fabel auf und spielt seine Rolle. Der Lerer ist bemüht, der ganzen Scene ihr Leben zu geben, indem er teils eine natürliche Übersetzung davon gibt, teils zween oder mereren Schülern erlaubet, sich gegen einander zu stellen und sich dasjenige laut und mit einer gewissen anständigen Action zu sagen, was die stummen Redner im Buche mit einander sprechen“. Von Fr. A. Wolf sagt Arnoldt S. 127: Er legte Gewicht auf „declamatorisches Recitiren“. Aus derselben Stelle können wir auch die Entgegnung gegen die Einwürfe entnemen, die wir zu erwarten haben. Die „Declamationen“ der alten Schulen sind allgemein misliebig geworden. Mit Recht, insofern sie zu Ostentationen benutzt wurden. Aber damit hat man auch das Gute daran über Bord geworfen. Man verwirft sie überhaupt, weil sie Aufreizungen der persönlichen Eitelkeit seien und die Schule mit solchen mimischen Künsten nichts zu tun habe. (Den waren Grund der herrschenden Abneigung habe ich in „Verirrungen“ S. 84 ausgesprochen.) Hören wir dagegen Wolfs Urteil: „Das declamatorische Recitiren sei keineswegs eine nur verschönernde, an der Außenseite glättende Cultur; von hieraus vielmer müsse ware, alle Gemütskräfte des Menschen mächtig ergreifende Bildung hervorgehn, wenn Energie und Anmut der Rede in angemessenen Sprachkönnen sich mitteilen lernten und durch solchen Ausdruck ihren eigenen inneren Gehalt erhöheten“ *). Ferner oben S. 260 f. Der Schüler solle „inne

---

*) Eine Stimme aus neuster Zeit! Auf der Directoren-Vers. Ost- und Westpr. 1886 S. 188 sagte Dir. Kretschmann: „Alles Auswendiggelernte ist

werden, daß die Schrift bloß eine sichtbare Darstellung der mündlichen Rede sei; er solle das Or an das Schöne und Zusammenhängende in Worten und Gedanken gewönen und sich einen Sinn dafür schaffen. So verlangt auch K. A. Schmid (oben S. 299) Geschmacksbildung dadurch, daß man Knaben, die eine fremde Sprache lernen sollen, von Anfang an wolgewälte Darstellung in derselben vorlege, deren Betrachtung und Aneignung Sprach- und Schönheitssinn zu nären geeignet sei *). Man wird dies warscheinlich zugestehn, indem man es auf die „Sprachtöne“, die bloße Betonung bezieht one eigentliche „Declamation“, und dabei nur an die Gedichtvorträge im deutschen Unterrichte denkt. Wolf aber hatte das Lateinische im Sinne, und dachte unter dem Declamatorischen auch wol an den Gestus. Die Betonung macht mit ihrem Reflex im Gestus auf die Zuhörer — ich meine damit die Schüler in ihrer Klasse — einen tiefern Eindruck und wirkt auf den Vortragenden selbst zurück zu einem innigeren Verständnis des Textes. Omnis enim motus animi suum quendam natura habet vultum et sonum et gestum. Manus digitis subsequens verba, non exprimens, brachium procerius projectum, . . supplosio pedis. Dieser Punkt ist in dem Programm von 1882 S. 36 f. (2. Aufl. S. 62), in der Begleitabhandlung S. 20 und „Verirrungen“ S. 139 etwas näher begründet. In dem Programm ist Anweisung für eine dramatische Auffürung der Fabel 3 gegeben.

Zu dem, was hier und oben S. 381 f. über die Weise gesagt ist, wie die Schüler die Fabeln lernen und vortragen sollen, muſs ich noch einen Grund für dieses Verfaren anfüren, mit dem ich eine schwere, wie es mir scheint, ser gewönliche Unterlassungssünde unserer Schulen rügen möchte. Ich habe die Sache schon erwänt in Zeitschr. f. Gymnw. 1894 S. 85, nämlich daß den Schülern nicht genügend das Lernen gelert wird. Das Auswendiglernen wird wol allgemein nur als eine Gedächtnisaufgabe angesehen, die „me-

vorzutragen, nicht aufzusagen. Memorirübungen, die nicht zugleich Recitationsübungen, im Sinne von Palleske, sind, verlieren drei Viertel ihres Wertes“.

*) Auch Jacobs S. 263 „keine geschmacklose Narung“. Man besehe von diesem Gesichtspunkte aus die „zusammenhängenden Lesestücke“ unserer Übungsbücher.

chanisch" d. h. durch bloße häufige Wiederholung der Worte zu erledigen sei. Man beobachte, wie Knaben zu Hause zu lernen pflegen, — durch Plappern; nach dem Instincte, daß es durch Sprechen besser gehe als durch bloßes Lesen. Allerdings kann dieser Gedächtnismechanismus, wenn er tüchtig in Schwung gesetzt wird, es zu einer außerordentlichen Festigkeit bringen. Aber in der Regel ist er nur auf die nächste Zeit berechnet. Daher das „schnell noch einmal überlernen" vor der Stunde, und die häufige Entschuldigung „zu Hause habe ich es gekonnt", was oft ganz war sein und auch wol von den Überhörenden bestätigt werden kann. Nun ist nicht zu leugnen, daß wir one diesen Gedächtnismechanismus nirgend fertig werden können und daß auch er geübt werden muss. Insbesondere ist er notwendig bei dem Lernen zusammenhangsloser und inhaltsloser Wörter, wie Paradigmen und Vocabeln. Die Schüler sind aber gar zu geneigt, dieses mechanische Verfaren allein auch beim Lernen zusammenhängenden Stoffes anzuwenden. Das geschieht leider oft genug bei Bibelversen, Catechismus, Kirchenliedern und deutschen Gedichten*); in dem lateinischen Elementarunterrichte freilich nicht, weil Zusammenhängendes zu lernen ja nicht aufgegeben wird, außer etwa einmal eine Sentenz. Um so stärkeres Gewicht legt man auf das Einlernen der Paradigmen und Vocabeln zu einem „festen Besitz" mit der Begründung, daß das Gedächtnis in der Jugend vorzugsweise aufnamefähig sei und geübt und gestärkt werden müsse. Erinnern wir uns, was Gesner über „den rechten Gebrauch dieser edlen Gabe des Schöpfers" sagte. Es ist gerichtet gegen „das unvernünftige Auswendiglernen der einzelnen Wörter und der Muster des Declinirens und Conjugirens und die zur Ungebür eingeblauete Constructionsordnung" (S. 206), gegen die „Papageigelersamkeit", insbesondere gegen das in der zweiten Hälfte des althumanistischen und in dem Hallischen Unterrichte übliche Auswendiglernen des Nomenclator und des Cellarii liber memorialis.

---

*) Ich fürchte, daß es auch manche Prediger und Lerer so machen, obgleich die Redekunst zu ihrem Amte gehört. Warum können es denn unsere Parlamentsredner anders? Weil sie sich auf das Rem tene, verba sequentur verlassen. Nicht der Wortlaut eines geschriebenen Conceptes, sondern der Gedankengang muss dem Gedächtnisse eingeprägt werden. Darauf sollten wir auch unsre Schüler von Anfang an einüben!

Vgl. S. 213. Zwar hat er ja selbst den Cellarius herausgegeben; aber in seinem Lerplane will er ihn benutzen „zu Buchstabir- und Leseübung", um den Kindern „schon vor der Grammatik einen ziemlichen Vorrat von lateinischen Wörtern zu geben", — also zu dem, was in meinem Lerbuche mit Nr. 1 und 2 beabsichtigt ist (vgl. S. 419). Sonst ist in seinem Lerplane von dem Buche nicht die Rede. Er wird also gemeint haben, daß es später denen dienen sollte, die sich für das noch gebräuchliche Lateinsprechen und -schreiben den nötigen Vorrat von Wörtern einprägen wollten, den sie durch das Lesen der Schriftsteller nicht vollständig oder nicht fest genug erreichten. In der Schule, verlangt er, daß den Schülern „Wörter und Formeln durch das Vorsagen beigebracht werden", alsdann, daß „die Wörter aus dem Gebrauche bekannt" werden sollten (S. 207), d. h. aus der Lectüre und einer Behandlung dieser, welche die Wörter mit dem zusammenhängenden Texte in das Gedächtnis brächte. s. S. 201 (katechetische Behandlung der bibl. Gesch.) u. S. 208: „Man lässt die Hübnerischen Historien oder Erzälungen aus Heuzei selectis historiis, Fabeln aus Phaedro, Geschichte aus Cornelio Nepote oder Justino deutsch oder lateinisch erzälen". Auf diese Art der Gedächtnisübung legt er das größte Gewicht; in diesem Sinne „muss von rechtswegen kein Tag vergehn, da dem Gedächtnisse der Jugend nicht etwas zu verwaren gegeben wird" — gegeben, in der Schule, zum verwaren, nicht aufgegeben zum Auswendiglernen im Hause!

Für diese Art des Lernens bezeichnet er dann den rechten, den so viel vernachlässigten Grundsatz, daß „die ganze Sele lernen helfen" müsse. S. 207. Diesen allgemeinen Satz erläutert Gedike in „Gedanken über die Gedächtnisübungen" näher S. 239: Das Gedächtnis sei immer in Verbindung mit anderen Selenvermögen zu üben; Witz (d. h. Verstand) und Scharfsinn, vor allen aber die Imagination müssten mit angeregt werden, . . also nicht Formen und Vocabeln, sondern zusammenhängende Reihen von Gedanken, Fabeln, Erzälungen. K. A. Schmid sagt (S. 298): Die mechanischen Gedächtnisübungen kein Glanzpunkt des alten Systems! Durch die mit dem Verstand vereinigte Tätigkeit werde mer erreicht, als durch ihre Vereinzelung. Es sei zweckmäßiger, die Kraft des Gedächtnisses an verständlichem und anziehendem

Stoffe zu üben und die fremden Formen den Knaben erst dann lernen zu lassen, wenn er ihre Bedeutung in der Sprache besser verstehe und ein an anderem Stoffe erstarktes Gedächtnis mitbringe.

Die Verbindung des Gedächtnisses mit dem Verstande kommt vorzugsweise bei dem Erlernen der Grammatik zur Geltung, wie Gesner (S. 209) auch „das Gedächtnis und die Beurteilungskraft zugleich" hierfür gestärkt haben wollte. Darüber wird weiter unten noch gehandelt werden. Hier kam es darauf an, den Grund nachzuweisen, weshalb ich dem Elementarunterrichte eine so große „Last" — denn so hat man gesagt und wird mancher noch sagen — auflege, daß eine Menge von Fabeln auswendig gelernt oder dem Gedächtnisse eingeprägt, und auch daß sie vorgetragen, recitirt, declamirt, ja dramatisch aufgefürt werden sollen. Dieses Verfaren hat nicht die Absicht, mimische Künste zu leren, sondern die, bei dem Lernen „die ganze Sele", oder wie Wolf sagt „alle Gemütskräfte" und insbesondere „die Imagination" in Mittätigkeit zu setzen, also den „rechten Gebrauch" des Gedächtnisses einzufüren, — und dadurch den Schülern eine andere schwere Last, das Vocabularium, das „geisttötende Vocabellernen" abzunemen. Man hat sich lange abgemüht, in die Vocabularien eine Spur von Geist hineinzubringen durch etymologische oder sachliche Ordnung (was in anderer Weise wol zu benutzen ist, vgl. mein Übb. für Sexta 6. Aufl. 1891 Nr. 24 und die durchgehenden etymologischen Verweisungen in den Wörterverzeichnissen), hat aber davon abgelassen und ist mit Ostermann dazu zurückgekert, „die in den Übungsbeispielen zur Anwendung gebrachten Vocabeln (d. h. die gedruckten Präparationen) mit allem Ernst von Seiten des Lerers und allem Fleiß von Seiten des Schülers auswendiglernen" zu lassen. Der neue Herausgeber schreibt dies zwar nicht wörtlich vor, aber wenn er sagt: „Es handelt sich zunächst einzig und allein darum, ein sicheres Fundament zu legen, . . die Schüler in den Elementen sicher zu machen und sie zum festen Besitz einer bestimmten Anzal sorgfältig ausgewälter Vocabeln zu füren", wenn die ganze Gestaltung des Übungsbuches von einer voraufgehenden „Feststellung des Wortschatzes" ausgehn soll, um damit auf den Schriftsteller vorzubereiten, so ist das doch eine ser nachdrückliche Empfelung, die Wörterverzeichnisse zu den einzelnen Stücken auswendig lernen zu lassen.

Nun soll aber das geschilderte Erlernen zusammenhängender Rede in classischer Sprache nicht nur das Vocabellernen ersetzen, sondern den Schülern einen noch weit wertvollern Besitz bringen, — nämlich ihnen einen Sprachschatz, d. h. einen Schatz freien, natürlichen, idiomatischen Lateins in das Gedächtnis bringen, der ihnen zu jeder Zeit nicht nur für Wortkenntnis, sondern ebensowol zum Verständnis der grammatischen und stilistischen Verbindung der Wörter zur Hand liegen soll. Das ist es, was die natürliche, empirische, analytische Methode immer erstrebt hat. So wenig mit der bloßen „unbewussten Aneignung" oder wie Gedike S. 237 es treffender ausdrückt, dem „Gefül der Analogie", dem Sprachgefül allein zu machen ist, so darf diese imponderabele Kraft doch nicht ungenutzt bleiben. Und daß man diese notwendige Seite jeder Spracherlernung fast ganz aufgegeben, dagegen alles mit Grammatik- und Vocabel-Lernen und -Üben zu erreichen gesucht hat, ist der Grund, weshalb der lateinische Unterricht trotz der so eifrig und sorgfältig ausgearbeiteten Hülfsmittel und Lerpläne nicht den Erfolg gehabt hat, den man erhoffte und immer noch zu schaffen sich abmüht.

Die Lesebuchmethodiker waren der waren Methode des Sprachunterrichts weit näher; sie felten nur darin, daß sie jene Ansammlung eines classischen Sprachschatzes durch bloßes Lesen schaffen zu können meinten. Sie setzten aber voraus, daß bei den S. 338 geschilderten Zuständen der Schulen der Text durch häufige Wiederholungen in das Gedächtnis genügend eindringen, und daß weiterhin durch „Viel lesen" jene Wirkung erfolgen werde. Der ungenügende Erfolg dieser ungenügenden Art des Verfarens veranlasste den so starken Rückschlag nach der anderen Seite hin, der alle Versuche jener Seite (Hamilton, Ruthardt, Perthes), in die Mauern der Grammatistik einzudringen, zurückschlug und auch die Lesebuchmethode nach und nach beseitigte.

Nur einmal klopfte einer aus den Reihen der Mitbürger selbst an die Tore. Im Jare 1877 beantragte Eckstein auf der Wiesbadener Philologenversammlung, die Zal oder den Umfang der Lerbücher erheblich zu vermindern und statt dessen das Lateinsprechen als methodisches Unterrichtsmittel in Sexta einzufüren. Es scheint aber nichts der Art geschehen zu sein. Ich selbst habe den Gedanken lebhaft aufgegriffen und ihn mir in Ler-

probenbildern ausgedacht, die in dem Programme von 1882 S. 33 ff. veröffentlicht sind; etwa in der katechetischen Weise, wie Gesner die von Kriegel herausgegebenen biblischen Geschichten Hübners behandelt haben wollte. Eine Übereilung! Denn die Sache geht heutzutage nicht mer, wenigstens nicht als regelmäßiger Teil des Unterrichts, obgleich es gewiss zu empfelen ist, daß der Lerer auch auf der untersten Stufe dann und wann einmal ein Sätzchen frei lateinisch spricht, den die Schüler verstehn und beantworten oder tätlich befolgen können. Aber der zu Grunde liegende Gedanke, daß die Schüler gewönt werden sollen, die lateinische Sprache auch als eine gesprochene auffassen und sie nicht nur zu lesen, sondern auch zu sprechen, ist ein ser richtiger. Wir werden es jedoch als stehendes Unterrichtsmittel nicht anders ausfüren können, als daß wir den Schülern einen Text geben, der nicht bloße Buchsprache, noch weniger eine bloß versteckte grammatische Beispielsammlung ist, sondern frei gesprochen sein will. Zu Anfang also nichts aus der „Geschichte“, sondern eine kleine freie Erzälung in der lebendigen Sprache der persönlichen Mitteilung, des Vortrags. Das ist für die erste Stufe die Äsopische Fabel. Sie muss dann aber auch in diesem Sinne, als Sprechstoff ausgenutzt und dadurch zu einem festen Sprachmaterial in dem Kopfe und Munde der Schüler gemacht werden. Das ist das Maß der natürlichen Unterrichtsmethode, das in den Schulen zulässig, aber auch in höchstem Grade zu wünschen ist.

Mit einem solchen Sprachmateriale gewinnen wir die richtige Grundlage für inductive Methode des grammatischen Unterrichts.

Indem ich nun nach diesen mir notwendig erschienenen Begründungen der Wal und der Behandlungsart meines zusammenhängenden Lese- oder vielmer Sprachstoffes zu der Schilderung meines Lerbuches zurückkere, kann ich mich kurz dahin fassen, daß eine Quinta etwa 20 Fabeln im ersten Halbjare in der Weise wird überwältigen können, daß ein Teil von ihnen zu declamatorischen Recitationen oder dramatischen Aufführungen benutzt, die übrigen recht fleißig nicht nur gelesen, sondern hauptsächlich retrovertirt werden, indem von einem Schüler das Deutsche aus dem Kopfe in kürzeren

oder längeren Absätzen vorgesprochen, (wobei ihm natürlich immer das Lateinische in der Erinnerung liegt), von einem andern das Lateinische darauf gesagt wird. Dann mögen aber auch auf frischer Tat Versuche gemacht werden, ob einige auch die ganze Fabel aufsagen können, immer jedoch mit gutem lebendigem Ausdruck des Sprechens.

Der grammatische Unterricht läuft daneben als die zweite Hälfte jeder Unterrichtsstunde in seiner systematischen Ordnung fort. Nachdem im ersten Vierteljare die „Anwendung" der gelernten Formen in Jacobs' Sinne nur an lateinischen Beispielsätzen gezeigt und geübt ist, — („denn es ist überaus natürlich, daß man die fremde Sprache erst verstehen müsse, ehe man sich unterfange, etwas in dieselbe zu versetzen. Gesner S. 204, und Gedike S. 336 „die unsinnige Methode des Formelmachens".) — und nach K. A. Schmid S. 300 die Schüler „keinen Buchstaben componirt" haben (wenigstens nicht schriftlich), wird ihnen zum Schluss sogleich eine Metaphrase einer Fabel (wie auch von Schmid a. O. und Gesner S. 201 f.) zur Composition vorgelegt, um sich daran zu versuchen. Auch im zweiten Vierteljare bleibt es bei lateinischen Beispielsätzen, um schneller die Declinationen und Conjugationen in allem Regelmäßigen zu überwinden. Zum Schluss wieder zwei Metaphrasen von Fabeln. Erst im zweiten Semester, wo die schwierigeren Formen des Passivs und die Mannigfaltigkeit der Bildung der „Stammformen", Gebrauch der Conjunctive, Präpositionen, Comparation, Zalwörter, Pronomina, Unregelmäßigkeiten der Declination und Conjugation, Deponentia dazu kommen, werden (von S. 55 an) zu jeder Nummer deutsche Übungsstücke zu mündlichen und schriftlichen Compositionen aufgegeben. Dagegen fallen hier von S. 61 an lateinische Beispielsätze fort, weil das voraufgegangene den Schülern im Kopfe liegende Sprachmaterial der Fabeln hinreichend Inductionsbeispiele darbietet.

Die lateinischen, wie später auch die deutschen Einzelsätze sind durchweg „triviale", d. h. sie sind nur aus dem gewönlichen Gedanken- oder Gesichtskreise der Knaben entnommen. Nach und nach meren sich die aus dem Lesestoffe, aber aus allen Teilen des auch schon längere Zeit vorher Gelesenen entnommenen Sätze und Metaphrasen. Grundsätzlich wird von diesem gramma-

tischen Übungsmateriale alles specifisch „Interessante“, alle anziehenden Erzälungen oder aus anderen Unterrichtszweigen „concentrirte“ Stücke, aber ebensowol die durcheinander gewürfelten Einzelsätze oder durcheinander gemischten zusammenhängenden Stücke voll von fremden, oft den Schülern unfassbaren Namen und Dingen gemieden. Es ist nichts von außen her herbeigezogen oder zugelassen, was die Gedanken des Schülers irgendwie in Anspruch nemen, zerstreuen und ablenken könnte. Er soll wissen: „Jetzt wird Grammatik getrieben und nichts anderes“, darauf soll er sich concentriren*). Ein Interesse an dem Grammatikunterrichte selbst kann ser wol geweckt werden, wenn er nur recht gegeben wird. Erstens gewären auch die trivialen Sätze, die Erinnerungen an die eigenen Lebenserfarungen und Gedanken, „den Kindern“, wie die Alten dieses Lebensalter noch zu nennen pflegten, ein ausreichendes Interesse, zumal unter der Aufgabe, solche Gedanken in anderer Sprache zu hören, zu lesen oder zu sprechen; der Lerer darf nur kein gelert saures Gesicht dazu machen, sondern muss auch hierbei an dem kindlichen Sinne gelegentlich teilzunemen wissen. Alsdann aber muss er an der Sache, um die es sich handelt, an der Grammatik selbst Interesse zu wecken verstehn. Zu den Mitteln dazu rechne ich erstens, daß die Schüler bereits aus dem voraufgegangenen deutschen Unterrichte ein Verständnis für die Bedeutung des Formenschemas und eine Geläufigkeit in den Operationen mit den einfachsten grammatischen Begriffen haben, so daß sie diese sogleich auf die fremden Formen anwenden können und nicht erst mühsam mit diesen zu fassen und zu gebrauchen lernen müssen. Es erweckt eine Freude an der Arbeit, wenn man das Mittel zu ihrer Überwältigung, eine praeiens intellectio, schon in sich trägt und deshalb schnell damit fertig werden kann. Zweitens belebt es das Interesse, wenn mit dem, was das Gedächtnis aufnemen soll, sich eine nova intellectio verbindet. Treffend empfal Gesner (S. 199 f.), den Schülern die zu lernenden Formen mit einer Erkenntnis der Gesetze ihrer Bildung vorzufüren, nach der sie dann bald „gleich-

*) Es ist nicht recht, daß Frick in einer „Metakritik“ L. u. L. XII S. 104 ff. das, was ich von dem zusammenhängenden Lesestoffe als Grundsätze ausgesprochen habe, auf und gegen meine Einzelsätze wendet.

sam zu rate gezogen und immer gefragt werden könnten, wie es zu machen, was nun hinzuzutun", damit sie „dadurch die sonst schwere und langweilige Sache dem Gedächtnisse besser und leichter eindrücken", also „Gedächtnis und Beurteilungskraft zugleich" in Tätigkeit zu setzen. Er erkannte, daß eine solche Unterrichtsweise gerade für die untersten Stufen geeignet sei, weil sie das Abstracte der Formen anschaulich vorfüren könne; er wollte zur Unterscheidung der „Grundbuchstaben" d. h. des Stammes und der Flexionen selbst Farben mit benutzen. Die Schüler sollten also aus Beobachtung lernen. Das der Belebung des Unterrichts so förderliche Mittel, das wir in der neueren Sprachwissenschaft vollkommener ausgebildet haben — natürlich immer eine angemessene Verwendungsart vorausgesetzt, — wird noch nicht in dem Maße als mitconstituirendes Element der Unterrichtsmethode benutzt, als es in Gesnerschem Sinne geschehen könnte und sollte. Vgl. die speciellen Anweisungen, die dazu in meinem Programme von 1885 S. 28 f. und in der Begleitabhandlung von 1889 ausgesprochen und in den Lerbüchern selbst angedeutet sind. — Eine dritte ser wesentliche Belebung des grammatischen Unterrichts, die Induction, kann erst nach vollständiger Darlegung der zweiten Hälfte erwänt werden. — Daß es neben alle diesem noch allerlei kleine Belebungsmittel gibt, wie das, was die alten Schulordnungen so nachdrücklich verlangten, „Freundlichkeit, Munterkeit", schnelles wechselndes Fragen, Chorussprechen, auch allerlei Gedächtnisstützen, wie Verse oder Rhythmus, Zusammenstellungen nach sachlichen oder etymologischen Beziehungen, oder schematische Bilder fürs Auge u. dgl., versteht sich von selbst. Aber diese Dinge sind teils nur gelegentliche Hülfsmittel, teils nur „Manieren"; der fortlaufende methodische Faden muſs in den oben genannten liegen.

Ser auffällig ist es, daß die Lerbücher für den lateinischen Elementarunterricht, obgleich die Aufgabe und die pädagogischen Rücksichten im wesentlichen doch immer dieselben sind und bleiben, so außerordentlich verschiedenartig sind, sowol in früheren Zeiten, als auch wieder in neuster Zeit. Der Grund davon liegt darin, daß man nicht einen objectiven Halt für das Verhältnis des sachlichen Inhalts des Lerstoffes zu dem grammatischen hat, daß man

in der Tat zu viel Methode machen will, was natürlich immer hauptsächlich den sachlichen Stoff trifft. Das gemachte, nur im Dienste der Grammatik künstlich präparirte Latein in den unteren Klassen ist der Krankheitskeim, an dem der altsprachliche Unterricht troß allen Eifers für seine Stärkung dahinsiecht. Wir wollen über diesen Punkt ein Urteil von Chr. G. Heyne hören. Er berichtet im Göttinger Magazin von 1780 S. 430 ff., daß er von Ihrer Majestät auf den Gedanken geleitet worden sei, ob sich nicht aus den Englischen Schulen, wo die Erlernung des Lateinischen den Hauptgegenstand des Schulunterrichts ausmache, irgend etwas auf den Unterricht in den deutschen Schulen anwenden lassen dürfte. Es seien ihm dazu einige 80 Schulbücher zugesandt worden. Er urteilt schließlich: „Wie es scheint, sind die Englischen Schulen noch zu ser an den alten Einrichtungen hängen geblieben. . . Man hat Bücher selbst lateinisch abgefasst, aber nicht nur lernt man den Genius der Latinität daraus nicht kennen, sondern gleich Anfangs töten sie das Gefül von jenem Genius und legen eine solche Falte in die Köpfe der Anfänger, die schwerlich wieder, selbst bei besserem Unterricht, vertilgt werden kann". — Ein echt humanistischer Gedanke, der der neueren Lesebuchfabrikation gänzlich verloren gegangen ist!

In diesem Sinne glaube ich auch ein Wort Gesners auf unsere Zeit anwenden zu dürfen. „Ich unterfange mich, sagt er oben S. 206, zu behaupten, daß aus der Gewonheit, von der Grammatik anzufangen (und sie zur alleinigen Herrin des Elementarunterrichts zu machen), ein guter Teil des Verderbens herzuleiten sei, welches an einer großen Anzal der studirenden Jugend (rücksichtlich der humanistischen Bildung und des Interesses dafür) wargenommen wird"; die Feinde der Studien bekämen dadurch Gelegenheit, ihre Verachtung derselben zu rechtfertigen; — was in neuster Zeit gründlich benutzt ist! Als den Gegensatz bezeichnet er (S. 200), man solle zur allerersten Übung im lesen und verstehn einen frei geschriebenen zusammenhängenden Text nemen, an dem die Kinder wie von der Bonne oder dem maître lernen, indem man ihnen die Bedeutung einzelner Wörter im Contexte und kurzer Säße vorsage. Gesner hebt überall diese Seite hervor, weil er dem krassen Grammaticismus entgegentreten musste. Eine praktische Aus-

fürung seines Lerplanes von Schumann in Clausthal, die wir S. 216 f. kennen gelernt haben — (Warscheinlich hatte das Gymnasium in Osterode unter Buttstedt einen Einfluss auf das benachbarte ausgeübt.) —, zeigt deutlich, wie in der Praxis die beiden Seiten jenes Gegensatzes vereinigt und ausgeglichen werden können. Diese Absicht verfolgte auch P. Miller 1755. s. S. 219 f. Und als diese Versuche mit der Gesnerschen Methode bald wieder verschwunden waren, zumteil unter dem Anstürmen neuer Tendenzen (Esmarch, Schütz, Bauer), hauptsächlich aber unter dem Gegendrucke der alten Grammatistik, wurde der Gedanke noch einmal, freilich mer unter einer Resignation auf eine einseitige Verwendung der natürlichen Methode, von Trapp ausgedrückt mit der Bezeichnung der „gemischten Methode“. Der Gesnersche Gedanke in dieser Weise gefasst lebte wieder auf in den Lesebuchmethodikern. Gedike sprach ihn treffend aus (S. 240): „Die Mittelstraße zwischen der übertriebenen Anwendung der Grammatik beim Elementarunterrichte und der gänzlichen Zurücksetzung derselben ist auch hier der sicherste Weg“.

So ist auch jetzt, die Mittelstraße, das richtige Gleichgewicht zwischen der grammatischen und natürlichen Methode herzustellen, die ware Aufgabe einer innerlichen Reform des lateinischen Elementarunterrichts und der Weg zu der Grundlage eines allgemeingültigen Lerplans. s. S. 396.

Da ich nun darauf ausgehe, einen solchen zu bilden, muss ich mich mit einem Aufsatze von W. Rein in Lehrpr. u. Lehrg. Heft 22. „Die Notwendigkeit und Möglichkeit einer objectiv gültigen Unterrichtsmethode“ auseinandersetzen. Diese Notwendigkeit erscheint um so dringender, wenn man in der Geschichte der Pädagogik das Hinundherspringen des Unterrichtsverfarens und die Vorwürfe, welche die eine Seite gegen die andere zu schleudern pflegt, überblickt. Freilich hört man oft Reden, wie ein von Rein citirtes Wort Schraders, daß die rechte Methode längst dasei, oder man wenigstens auf dem richtigen Wege dazu sei, wenn nur nicht immer die Neuerer und Reformer dazwischen füren mit ihrem „unsicheren Tappen und der Meinung, aus eigener Kraft und in einer besseren Weise erreichen zu können, woran die Erfarung der Jarhunderte und das Nachdenken der Meister gearbeitet habe“. Das mag denen so erscheinen, welche sich auf den Standpunkt stellen,

daß es in dem Elementarunterrichte um nichts anderes zu tun sei, als das Discite Grammaticam. Aber die Erfarung der Jarhunderte ist eben die, daß diese Grammatistik immer zu großem Verdruſs und zu Geringschätzung des altsprachlichen Unterrichts gefürt hat, und das „Nachdenken“ in der Regel auf Seite derer gestanden hat, die diesem Übel entgegentraten, wobei sie freilich in der Hitze des Kampfes oft genug zu Übertreibungen ihrer Parteiansicht kamen, oder dem Gegner nicht gerecht wurden. So möchte die Auffindung der objectiv gültigen Unterrichtsmethode allerdings immer noch ein pium desiderium sein. Das ist auch schließlich Reins Meinung, denn er kommt (S. 15) hinaus auf den Satz: „Ein regelrechtes Verfaren, das auf Allgemeingültigkeit und auf objective Vernünftigkeit Anspruch machte, . . . konnte man erst dann aufstellen, als die Psychologie einen bedeutsamen Fortschritt in der Erkenntnis der psychologischen Vorgänge gemacht hatte. Daß dasselbe von dem Philosophen und Pädagogen Herbart eingeleitet werde, ist unbestreitbar“. Die große Bedeutung der Philosophie für die Kulturentwicklung überhaupt und für das Unterrichtswesen insbesondere ist sicherlich nicht zu leugnen. Aber die Praxis des Lebens, und dazu gehört doch auch die Schule, kann nicht auf die bessere Philosophie warten, und wenn eine solche auch gefunden sein mag, so ist damit noch lange nicht die richtige Umsetzung in die Praxis gegeben. Wie wenig die besten philosophischen oder allgemeinen Grundsätze eine Garantie dafür bieten, daß nach ihnen auch die Praxis richtig gestaltet werde, sehen wir an Comenius, C. G. Schütz, Basedow, Pestalozzi, an Herbart selbst und nicht am wenigsten an der Neuherbartischen Schule. Denn wo ist denn etwas von dieser zu Tage getreten, wenigstens auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichts, das den Eindruck einer objectiven Gültigkeit gemacht hätte. Eine Sache, die objective Warheit in sich trägt, pflegt eines solchen Eindrucks nicht zu entberen, selbst wenn sie noch nicht durchdringen kann. Bis jetzt laufen die praktischen Gestaltungen ihrer Lerpläne und Lerbücher, die sie aus ihren Theorien abgeleitet hat, doch auf einen starken Subjectivismus hinaus, wie bei Meurer, Lutsch u. a., oder auf Begriffsverschiebungen, wie die von „Zusammenhang, Induction“, oder auf nicht durchfürbare Künste mit „Formalstufen“, „Concentrationsplänen“, die erst von der Zukunft weiter ausgearbeitet werden sollen.

Gleichwol berürt Rein einmal den richtigen Punkt, von dem eine objectiv gültige Methode ausgehn könnte. Er nennt es einen „verhängnisvollen Irrtum, daß (nach Schleiermacher) die Methode in und mit dem Lerstoff gegeben, . . daß sie weniger etwas für sich sei, als ein Anhang zu den Künsten und Wissenschaften selbst, die mitgeteilt werden sollen". Das sei „Richtig und falsch". Gewiss! Denn „Wer allein aus der Natur des jeweiligen Unterrichtsstoffes die specielle Methode entwickeln will, begeht den verhängnisvollen Feler, daß er die allgemeinen Grundzüge des Lernprocesses übersieht". Dies war der Feler derjenigen, die den lateinischen Unterricht allein mit einem Autore beginnen wollten. Aber daß der Gegensatz: „Es gibt nur eine Methode — Vgl. des Comenius Methodus catholica S. 65. — für den Unterricht; es ist diejenige, welche sich genau an die Gesetze hält, die das geistige Leben bestimmen und regeln", ebenso bedenklich ist, zeigen die Experimente der Neuherbartianer. Das Richtige kommt zum Vorschein in den Worten: „Zweifellos wird die eine Methode ein System allgemeiner, gesetzmäßiger, psychologisch notwendiger Wege darlegen, hinsichtlich der Auswal, der Anwendung und Bearbeitung (das soll doch heißen: unterrichtlichen Behandlung) des Lerstoffes. Diese allgemeinen Normen werden nun auf die verschiedenen Unterrichtsmaterien angewendet. Hierdurch erleiden erstere allerlei Modificationen, obwol die leitenden Grundzüge überall, wo es sich um Begriffsbildung auf Grund reicher Anschauung handelt, immer deutlich durchschimmern werden". Rein versteht den Ausdruck Unterrichtsmaterien nur von den verschiedenen Unterrichtsfächern „z. B. des Geschichts-, Sprachunterrichts u. s. w." Er gilt aber auch von den verschiedenen Arten des sachlichen Materials, das einem Unterrichte, dem lateinischen, gegeben wird. Da begeht nun die „eine Methode" den Feler, daß sie nicht berücksichtigt, was in Warheit das objectiv gegebene Material ist, sondern aus den Gesetzen des Lernprocesses heraus auch das Unterrichtsmaterial machen will. Wol wird nach ihnen das gegebene Unterrichtsmaterial auf den ersten Stufen bearbeitet, aber nicht von oder nach ihnen ausgearbeitet werden dürfen. Es handelt sich also vielmer um die Combination zweier Factoren der Methode, der Bedin-

gungen, welche einerseits das zu lernende Object, anderseits derer, welche das lernende Subjekt stellt.

Nun sagt Rein weiter: „Auf der untersten Stufe der methodischen Entwicklung hat (bei denen, welche die einzelnen Methoden nur aus der Natur der betreffenden Wissenschaften entwickeln) der Lergegenstand das Hauptgewicht. Der Schüler ist genötigt, wol oder übel sich in denselben einzuarbeiten, so gut es gehen will. Dies ist die Meinung, welche das ganze Mittelalter hindurch geherrscht hat. Und auch die Reformatoren waren in dieser Anschauung noch befangen. Das Verfaren des Unterrichts richtete sich ausschließlich nach der Beschaffenheit des Objekts, nicht nach der des lernenden Subjekts. . . Erst im 17. Jarh. traten Theoretiker auf, Ratich und Comenius, welche das Bestreben in den Vordergrund rückten, den Lerstoff mit Rücksicht auf den Zögling zu bereiten und darzureichen. Was diese begonnen haben, hat das vorige Jarhundert fortgesetzt. . . Eingeleitet wurden die Bemühungen um die Methodik mit dem Extrem, indem man die Rücksicht auf das Subjekt so weit trieb, daß man die Arbeit des Lernens so viel als möglich zu verkürzen, zu versüßen, zu würzen suchte. . . Nach Pestalozzi war die Hauptaufgabe dahin gerichtet, den Gegenstand nach dem Bedürfnisse der Kinderseele zurecht zu schneiden und an dem so zubereiteten Wissensstoffe die geistige Kraft des Zöglings zu entfalten und zu stärken". — Aber was war denn der „Lergegenstand, das Objekt" im Mittelalter und um das 17. und 18. Jarhundert? Die alte Litteratur, das Altertum? O nein! vielmer die lateinische Gebrauchssprache. Und was war Lergegenstand und Objekt des Comenius? Er sagt es selbst: Nosse Rerum differentias et posse unum quidque suo designare nomine. Eruditionis posuit fundamenta, qui Nomenclaturam Naturae et Artis perdidicit. Eruditionem quaerimus realem. Und was in der Hallischen Pädagogik? „Nicht ein Teil der waren Gelersamkeit, sondern ein gelertes Werkzeug zur Fortpflanzung und Erforschung der Warheit". Und was ist in allen diesen Fällen als Hauptobjekt angesehen? Grammatik und Vocabeln lernen! Und es scheint auch Rein allein in diesem Sinn den Ausdruck „Unterrichtsmaterie" zu fassen, als „die Schätze, welche die Wissenschaft erarbeitet hat". — Dagegen wird das, was

Lergegenstand und Objekt in der Periode des Neuhumanismus, Gesners, Wolfs, Heynes, Jacobs', war, „Einfürung in das Altertum", in Reins geschichtlichem Überblick nicht berücksichtigt. Allerdings kann ihre Methode mit unter die Schilderung gestellt werden: „Der Schüler ist genötigt, wol oder übel sich in den Lergegenstand einzuarbeiten, so gut es gehn will". Aber dann wenigstens in Verbindung mit einem anderen Sinne, als der, den Rein allein meint.

Halten wir neben diese Reihe der geschichtlichen Bilder das Bild der neueren Zeit. Da tönt uns wieder entgegen: „erleichtern, kürzen! kürzen"! „Grammatik zum Auswendiglernen". „Vocabularia"! Alsdann kommt das „versüßen, würzen" wieder in dem „interessant", „durch Inhalt fesseln", von allen Seiten Interessantes zusammenzusuchen (concentriren) und „nach dem Bedürfnisse der Kinderseele zurecht schneiden, zubereiten". Ja, „zubereiten", das hat Jacobs auch getan, aber er bereitete den gegebenen, überlieferten Stoff zu; die Neuern dagegen deuten den Ausdruck so, daß sie selbst den Stoff bereiten und zuschneiden. — Da erhält in neuster Zeit ein Satz, der zwar seit dem Neuhumanismus niemals ganz verloren gegangen, aber zurückgeschoben war: „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms . . sei das allgemeine Ziel" — *und* das heißt doch auch „Objekt" — stärkeren Nachdruck. „Grammatik fernerhin nur (!) noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zwecks". Auch der erste Elementarunterricht soll sein „inhaltlich (alte Sage und Geschichte) und sprachlich eine Vorstufe für den Schriftsteller". Aber die Praxis sagt dazu: „Es handelt sich zunächst einzig und allein darum, ein sicheres Fundament zu legen", „Sicherheit in der Formenlere und im Construiren ist das Ziel, welches auf der Anfangsstufe vornemlich und mit noch größerem Eifer als bisher zu erstreben ist". Wenn wir das „vornemlich" urgiren dürften, so ließe sich damit vielleicht noch auskommen; aber es ist ja auch das ganze Unterrichtsmaterial auf jenes Ziel „zugeschnitten und zubereitet" und ihm der Sinn, den der Neuhumanismus auch für die Anfangsstufe damit verband, entzogen. So ist also dem zweiten Faktor einer objectiv gültigen Methode hier nicht sein Recht geworden, obgleich wir einige Annäherung daran anerkennen wollen, und wir können nicht zugestehn, daß wir damit auf den Weg einer solchen Methode gekommen sind, mag der

Zustand auch noch so lange als ein allgemeingültiger von einer herrschenden Stimmung und von statlicher Autorität gestützt werden.

Der allgemeine Feler ist also der, daß die Grammatik und der Vocabelschatz als das eigentliche einzige Objekt angesehen werden. Die Grammatik selbst ist aber schon eine Abstraction von dem objectiven Materiale des Unterrichts, der alten Sprache; sie ist „eine Art und ein Teil der Philosophie“ (Gesner S. 207.) One Zweifel ist es eine dringende Hauptaufgabe des Unterrichts, daß der Schüler dieses abstrahirte Material sowol versteht als auch fest in sein Gedächtnis aufnimmt und einübt; man wird das unter keinen Umständen vernachlässigen dürfen. Aber das ist nicht recht, daß man darüber unterlässt, ihm das Urmaterial, von dem jene Abstractionen gemacht sind, zu „reicher Anschauung“ vorzulegen. Es müsste das zwar geschehen in systematischer Ordnung der einzelnen Anschauungsobjekte, die aus dem gegebenen Materiale zu entnemen wären. So geschieht es z. B. in dem Unterrichte der Botanik, wo man die Anschauungsobjekte aus der Natur holt. Aber zur Unterstützung des Abstrahirens aus Anschauung benutzt man auch Modelle in Zeichnung oder körperlicher Nachbildung. Das sind im Sprachunterrichte die Paradigmata und die gemachten Beispielsätze. Dabei hat man aber den großen Vorteil, daß man ihnen ihr Verständnis, die entsprechende „Begriffsbildung“ aus der Parallele mit der Muttersprache geben kann. Das hat dahin gefürt, daß man den ganzen elementaren Sprachunterricht an Modellen zu geben für ausreichend hält, das objectiv gegebene Material ganz fallen lässt und durch Präparate ersetzt, die genau auf den systematischen Gang zugeschnitten sind. Das muss die Vorstellung erwecken, „als wäre die Sprache nur dazu da, um eine Sprachlere zu machen“ S. 303. „Anschauung“ kann man damit ja bieten, wie an Modellen, aber nicht was eigentlich unter diesem Begriffe zu denken ist, „lebendige“ Anschauung. Die Althumanisten um 1700 verlangten, daß die Schüler, ehe ihnen das eigentliche Unterrichtsmaterial vorgelegt werde, alle Modelle und Abstractionen fest auswendig lernten. Die Neuhumanisten beschränkten sich auf eine vorläufige „Bekanntschaft“ mit den Modellen der Formenlere, wollten weitere lebendige Anschauungen für diese und für die Syntax überhaupt aus dem objektiven Unterrichtsmateriale selbst gewinnen lassen. Vgl. Gesner S. 200. Gedike 240

Jacobs 263, 308 und beide nach ihren Lesebüchern. So auch **Bröder** 256. **Bonnell** S. 260. Und **G. A. Schmid** (299) rechnet es Hamilton zur Empfelung an, daß er, dem obigen Satze **Reins** entsprechend, die Anschauung zur Grundlage der Vorstellung und des Begriffes mache.

Das eigene Anfertigen des Unterrichtsmaterials ist es, was von jeher die Methode nicht zu einer objektiven Gestaltung hat kommen lassen und auch jetzt wieder trotz aller Besserungen des „psychologischen Wissens" nicht kommen lässt.

Prüfen wir die Sache auch an dem Urteile von Herbart selbst. Er will den altsprachlichen Unterricht beginnen lassen mit Homers Odyssee im Originale; das Lateinische schiebt er zurück, weil es „keinen römischen Schriftsteller gibt, der nur erträglich taugte, in das Altertum einzufüren". Also, daß mit einem alten Schriftsteller anzufangen sei, betrachtet er als selbstverständlich. Er spricht diesen Satz freilich nicht als Princip aus, aber er handelt danach. Gewiss ist es „unter den (von Herbart) gesicherten Grundlagen Tatsache, daß alles Lernen auf zwei psychischen Vorgängen beruht, Apperception und Abstraction", und daß diese „beiden psychischen Processe Richtlinien für die Aufstellung des Lerplans (Auswal, Anordnung, Bearbeitung) geben". Aber die Neuherbartianer verstoßen gegen den Sinn dieses Gesetzes ihres Meisters dadurch, daß sie nicht eine „Auswal" des objectiv gegebenen Stoffes behufs der Abstraction treffen, sondern den Stoff selbst sogleich zum Zwecke der Abstraction anfertigen und „bereitstellen", wärend Herbart entschieden Originalsprache haben will. Es ist zwar nicht zu bestreiten, daß auch das Abstracte der Grammatik seine Apperceptionsstütze an der voraufgehenden Bewusstmachung desselben am Deutschen findet, und es ist mit Recht zu tadeln, daß Herbart diesen Punkt übersehen oder nicht berücksichtigt hat. One Zweifel kann der lateinische Unterricht auf dieser Grundlage sofort grammatisch angegriffen werden. Aber es darf deshalb jene andere Seite der Anschauung, die objective „Darbietung" des Neuen, nicht gänzlich vertilgt und Grammatik und Vocabeln nicht allein als das Lerobjekt angesehen werden, für das auch der inhaltliche, der „zusammenhängende" Stoff zuzubereiten sei.

Den ersten Anfang der Combination der beiden methodischen Factoren habe ich oben geschildert. Es sind nun die weiteren Fortsetzungen zu betrachten. Die eine Seite, die grammatische, trägt die Bestimmung ihrer Stationen der Hauptsache nach in sich selber, oder lässt sie nach einfachen pädagogischen Rücksichten bestimmen. Bei der zweiten aber ist die erste Frage: Welches ist der ihr objectiv gegebene Stoff? Die zweifellos richtige Antwort gibt uns Jacobs mit dem „Einfürung in das Altertum", — aber das Wort muss auch in seinem Sinne, in seiner Sachlichkeit verstanden und nicht für specifische grammatische Interessen umgedeutet werden. Sein Lesebuch kann uns nun zwar als ein typisches Muster dienen, aber gleichwol müssen wir, abgesehen von der mangelhaften Stellung, die der grammatischen Seite gegeben ist, auch seine Ausfürung eine nicht ganz glückliche nennen. Die erste Stufe, die Äsopischen Fabeln, ist nur auf ein Lesen berechnet, es felt ihnen das, was Hansing in seiner Auswal und Bearbeitung ihnen gegeben hat, die Geeignetheit „zum Memoriren", um einen bleibenden Sprachschatz aus ihnen zu gewinnen. Die zweite Stufe, „Einiges aus der Mythologie" entspricht dem, was man jetzt richtiger alte Sage und Sagengeschichte nennt. Jacobs schöpft aus der alten Quelle, dem Hyginus; — wir haben nun einmal keine bessere. Aber er bindet sich zu ser an sie, indem er solche Stellen daraus wält, welche jede für sich eine kleine Geschichte bilden und für Anfänger lesbar erschienen oder mit wenigen Änderungen sich lesbar machen ließen. So: 1, Cadmus. 2, Amycus. 3, Otos et Ephialtes. 4, Daedalus. 5, Aesculapius. 6, Alcestis. 7, Andromeda u. s. w. Nr. 11—14 auch Trojanischer Krieg. Das heißt aber mer dem Schüler einzelne Stückchen aus dem Altertum vorhalten, als ihn „einfüren". Die Wal der Neueren ist insofern besser, als sie meistens die großen Sagenstoffe aufgreifen. Sie verderben es nur damit, daß sie sich leiten lassen von der Absicht „Interessantes", „Fesselndes", zu „Concentrirendes" auszusuchen, und das Latein dazu selbst machen. Gewiss muss das, was man der Jugend bietet, anziehend sein. Aber darum ist durchaus noch nicht alles, was interessant ist, mag es an sich auch noch so hübsch und reizvoll sein, wie z. B. die Odyssee, deshalb ein geeigneter Lesestoff. Zu einer Einfürung in das Altertum gehören zunächst nur diejenigen Teile der Sage, die uns **in seine Geschichte hinein füren.** Das

haben wir in einer vollkommenen Weise ausgefürt von dem großen Geschichtschreiber des Römischen Volkes. Gleichwol ist doch nicht mit der römischen Sage der Anfang zu machen. Denn diese selbst, wie auch die ganze Kulturentwicklung der Römer, steht in vielfacher Abhängigkeit von den Griechen. Diese müssen also voraufgehn. Die griechische Geschichte aber liegt in dem achäischen, dem dorischen und dem ionisch-athenischen Stamme, denen die Äoler als der älteste Stamm auf dem Wege der Einwanderung voraufgehn. Da wir nun eine entsprechende Einleitung in die griechische Geschichte nicht haben, müssen wir sie im Anhalte an Hygin aus den Schriftstellern zusammensuchen. Das ist in meiner Zusammenstellung Graecorum fabulae et historiae geschehen.

Eine Einfürung des Schülers in das Altertum muss darin bestehn, daß man ihn auf einem hinter einander fortlaufenden Wege durch eine Reihe von Stationen fürt, auf denen er gleichsam die nach- oder nebeneinander liegenden Landschaften eines Gebietes durchwandert und sich mit ihnen bekannt macht. Nicht aber darf man mit ihm aus einem Gebiete in das andere springen, vorwärts rückwärts in Raum und Zeit, wie unter einem Zaubermantel getragen. Der inhaltliche Stoff einer jeden Stufe muss ein einheitlicher, zusammengehöriger sein; zunächst damit er inhaltlich in dem Gedächtnisse des Schülers festgehalten werde. Das ist aber zugleich für die Sprache von Bedeutung, wenn nicht nur Formen und Vocabeln, sondern auch Sprachstoff in das Gedächtnis aufgenommen werden soll. Deshalb ist schon die erste Stufe, auf der der Schüler von der Gegenwart in das Altertum übergeht, auf die Äsopische Fabel zu beschränken. Noch mer ist eine solche stufenweise Beschränkung auf dem Gebiete des Altertums selbst notwendig.

Die zweite Stufe ist die sagenhafte Vorgeschichte der Griechen. Dazu gehört aber noch ein anderes zu der griechischen Geschichte in engster Beziehung stehendes Gebiet, nämlich die ältere, zumteil auch noch sagenhafte asiatische Geschichte der Assyrier, Meder, Perser, Scythen, Lyder, zumal da von dieser schon in dem biblischen Unterrichte manches erwänt ist. (Hier, wo es sich von selbst, sachlich ergibt, mag man eine Sachconcentration berücksichtigen.)

Diese beiden Teile des Lesestoffes bilden das objectiv gegebene Pensum des zweiten Halbjars der Quinta als der untersten Lateinklasse. Es ist aber anders zu behandeln, als die Fabeln. Geschicht-

licher Stoff ist nicht geeignet zum „Sprechen, Recitiren"; er ist also nicht etwa in Absätzen auswendig zu lernen. Gleichwol soll er als Sprachstoff in das Gedächtnis kommen, — und zwar vermittelst einer nun weit voller werdenden Induction auf den grammatischen Unterricht. Obgleich dieser an sich für die Quinta auf die Formenlere und die gewönliche Form des einfachen und einige an die Formenlere anzuschließende Formen des zusammengesetzten Satzes beschränkt ist, zu denen fortwärend Inductionsbeispiele aus dem Sprachstoffe der Lectüre entnommen werden, muſs vom zweiten Halbjare an hinzutreten die „Induction auf das syntaktische Pensum der Quarta". s. S. 107—121 des Lern-, Lese- und Übungsbuches. Wie diese Induction zu machen sei, habe ich aufgewiesen in der Begleitabhandlung S. 32 ff., an einigen Beispielen gezeigt in Progr. 1882 „Die Combination der methodischen Principien" S. 17 ff. 2. Aufl. S. 31 ff. Vgl. auch das Folgende.

Hier tritt das ein, was Ruthardt wollte, aber in der Ausfürung verfelte. Es bedarf für die Loci memoriales keines besonderen Buches, keiner besonderen Unterrichtszeit. Sie sollen auch nicht auswendig gelernt werden in dem gewönlichen Sinne dieses Ausdrucks, sondern auch durch vielfältiges Hören und Sprechen. Von jeder in dem Verzeichnisse zusammen gestellten Reihe wird jedesmal der erste locus in der Lectüre als eine auffällige eigentümliche Sprachform des Lateinischen erscheinen und dadurch schon in der Erinnerung haften. Bei dem zweiten gleichartigen locus wird der erste wiederholt, bei dem dritten die zwei, bei dem vierten die drei ersten, und so fort, so daß nach und nach die ganze Reihe durch wiederholte Reproduction aus dem Kopfe sich dem Gedächtnisse einprägt. Natürlich muſs vor allem der Lerer selbst diese Reihen im Kopfe haben. Da ist es nun von Bedeutung, daß diese häufigen Reproductionen sich in einem geschlossenen Gedankenkreise bewegen, damit dieser inhaltlich, ebensowol aber auch sprachlich fester und geläufig werde. In dem Verzeichnisse sind oft nur die Schlagwörter abgedruckt, aber es ist jedesmal der ganze Satz, in dem sie stehn, zu reproduciren. Versagt das Gedächtnis, so hat der Lerer deutsch oder auch mit einer lateinischen Frage an den sachlichen Zusammenhang zu erinnern, dann wird das Lateinische in der Regel wieder hervorspringen. In dieser Weise erhält der Quintaner zwar

keine „Übungen“ zu der „Regel“, aber eine ser reichliche Menge von „Exempeln“ für besondere Spracherscheinungen des Lateinischen in den Kopf, aus denen in Quarta die Regel abstrahirt wird. Dann werden auch Übungen daran geschlossen.

Es ist aber auch dafür gesorgt, daß jener Sprachschatz immer wieder aufgefrischt werde. In dem Lateinischen Übungsbuche mit stilistischen Regeln für Quarta, 7. Aufl. 1892, finden sich keine lateinischen Beispielsätze für die syntaktischen Regeln, sondern an deren Stelle fast alle die in Quinta vorgekommenen loci in deutscher Übersetzung, die zu retrovertiren ist. Hier wird also die in Quinta vorbereitete Induction vollzogen. Zum dritten finden die Schüler, auch die der folgenden Klassen, die besten loci ihrer Lectüre von unten auf als „Mustersätze“ in der „Kurzgefassten Grammatik“ von Lattmann u. Müller, 7. Aufl. 1892. Ebenso sind zu der kleinen Sammlung der Stilistischen Regeln in dem Übungsbuche für Quarta S. 1—11, und in der größeren des Übungsbuches für Tertia S. 7—32 sämtliche Beispiele, und zwar meistens merfache für jede Regel, der voraufgehenden Lectüre entnommen. So wird auch die Stilistik inductiv gelert.

Ich habe dieses ganze Verfaren eine Verkettung des Unterrichts genannt, im Gegensatze zu dem herrschenden Verfaren, das die Pensa der Klassen scharf absondert und einer jeden nur einen genau auf die Pensen berechneten Stoff gibt, wobei denn immer in der folgenden Klasse das Pensum der voraufgehenden zu repetiren ist. Diese „Repetitionen“ sind keine Freude der Schüler; dazu haben sie lange nicht die Wirkung, die eine „immanente Repetition“ übt. Die Verkettung aber ist von zwei Seiten her zu schaffen. Erstens muſs auf der je unteren Stufe „durch Beispiele präparirt werden, was in der Folge bald vorkommt“. Wolf S. 258. Zweitens muſs die je höhere Stufe das, was die Schüler durch Anschauung vorbereitet aus der voraufgehenden mitbringen, zu systematischem Verständnis erhoben und praktisch verwertet werden. Drittens muſs von unten bis oben hin ein feststehendes, einheitliches Sprachmaterial laufen, auf das von jeder Stufe zurückgegriffen wird.

Die dritte und vierte Stufe der geregelten Einfürung in das Altertum liegen in Quarta. In dem ersten Halbjare die sagenhafte Vorgeschichte Roms. Sie konnte bei dem Beginn des Latei-

nischen in Sexta, woran meine in Schulen eingefürten Lerbücher gebunden sind, dem zweiten Halbjare der Quinta zugewiesen werden, findet sich deshalb in meinem Latein. Lesebuche für Quinta 7. Aufl. S. 27—52. Sie ist ein wörtlicher Auszug aus Livius, one Bearbeitung, außer etwa einiger Satzverbindungen. Dann würde folgen die Fortsetzung der Graecorum fabulae et historiae, die abschließen mit der Rückker der Herakliden und der Stadtgründung des Theseus. Daran knüpfen an die beiden ersten Vitae meines Nepos emendatus et suppletus, Lycurgus und Solo, Pisistratus. Die Flucht des Hippias nach Persien fürt über zu den Perserkriegen: Miltiades, Themistocles, Aristides, Pausanias, Cimon. Zusammen S. 1—29. Alsdann ist herauszugreifen das Gegenbild in der römischen Geschichte: Bellum Punicum primum (aus verschiedenen Autorenstellen zusammengestellt, nach Freinsheim verbunden), Hamilcar, Hannibal. S. 127—142. Außerdem ist für Quarta bestimmt Alexander Magnus S. 70—109, Auszug aus Curtius. Dieser Lesestoff ist leichter als Nepos, da nur der historische Verlauf ausgezogen ist; er eignet sich deswegen vorzüglich zu einer schnellen Lectüre, die man nach einem Anfange auch den Schülern als Privatlectüre aufgeben kann*). Für eine solche muss man gerade „das Beste" d. h. das inhaltlich Anziehendste auswälen und verlangen, daß sie um des Inhalts willen geschehe. Dann wird man auch hoffen können, daß sie von den Schülern gern übernommen werden wird. — Der der Quarta zugewiesene Lesetext umfasst 110 Seiten, die in 200 Lectürestunden, wöchentlich 5, (bei cursorischer Lectüre des Alexander) recht gut überwunden werden können und es Jar für Jar auch sollen. Da es darauf abgesehen ist, daß die Schüler diesen Lesestoff sowol inhaltlich als sprachlich möglichst fest in sich aufnemen, ist die Wiederholung des nämlichen den zurückbleibenden Nichtversetzten nützlich und notwendig, so daß von einem Langweiligwerden nicht die Rede sein kann.

Das Übungsbuch für Quarta enthält zu den „Syntaktischen Regeln" das gesamte Inductionsmaterial aus dem Lesestoffe der Sexta und Quinta, also auch aus den nach Quarta verlegten

---

*) Bonnell S. 270 „So wünsche ich, daß mein Lesebuch sowol beim Unterrichte, als auch bei der häuslichen Lectüre dienen kann".

Res Romanae. Deshalb würde es in einer etwaigen Übergangszeit geraten sein, damit erst anzufangen, nachdem der größte Teil dieser in Quarta gelesen ist. Die Grammatik würde dabei nicht zu kurz kommen, da sie durch die Ansammlung der sich merenden loci memoriales, des Inductionsmaterials, reichlich getrieben wird. Unter den Übungssätzen findet sich nichts, was nicht „trivial" d. h. gemeinverständlich für den Quartaner, oder aus der ganzen vorangegangenen Lectüre entlent wäre. Außerdem merere Metaphrasen von Teilen des früheren Lesestoffes. Diese sind etwas freier in der Sprache gehalten, als die üblichen Wortvariationen, die „insgemein den Feler haben, daß sie allzu gezwungen herauskommen und weder Teutsch sind, noch gut lateinisch gemacht werden können" (Gesner S. 205*)), namentlich wenn sie „Imitationen über grammatische Regeln" sein sollen. S. 214. Noch freier gehalten ist das Stück „Miltiades" am Ende S. 84—93. Es ist eine Nacherzälung der Vita des Nepos, jedoch so, daß manche Partien nur Inhaltsangaben, dagegen viele geschichtliche Erweiterungen eingefügt sind, durch die die Erzälung des Nepos zu einem volleren Bilde ergänzt wird. Diese Stellen enthalten das aus Griechischen Quellen zu Entnemende, was in lateinischen nicht zu finden ist; sie sind also ein freierer, jedoch im Stile des Nepos gehaltener Text, eine freie „Nachamung". Nach denselben Grundsätzen ist mein Übungsbuch für Tertia 1. Hälfte 1881, 2. Hälfte 1885 bearbeitet; s. darüber oben S. 151 Anm. Aber beide Teile sind in 2. Aufl. 1892 in ein Buch zusammengefasst, die Metaphrasen des Nepos beschränkt und dafür mer aus Cäsar aufgenommen. Die Stücke zu Cäsar sind meistens zusammenfassende Inhaltsangaben größerer Abschnitte. Die gewönliche Art der kapitelweisen Variationen mag dann und wann einmal angebracht sein, aber, um den Ausdruck des Gründlichen Bedenkens zu benutzen, „mit solchen mühseligen Nachäffungen sich beständig torquiren, ist sowol dem Docens als den Discentibus verdrießlich". Vgl. Eckstein a. O. S. 309 „Es hat etwas Ermüdendes, den Stoff

*) Wenn er fortfärt: „so bleibet doch der Satz richtig, daß die Imitation oder Nachamung das beste Mittel sei eine Sprache zu lernen", so meint er damit eine andere Art der Imitation, nämlich daß man einen änlichen Stoff in Ausdruck und Stil dem Vorbilde nachbilde, „nachame".

der Lectüre noch einmal im Übungsbuche durchzuarbeiten". Und doch ist man wie versessen auf dieses schablonenhafte Metaphrasiren von unten auf bis zur Prima hin! Nähere Begründung s. in der Vorrede zu den Übb. f. Tertia. 1893. Es war dies hier darzulegen, um bei einem späteren Punkte Bezug darauf nemen zu können.

Die fünfte Stufe der Einfürung in das Altertum fällt der Untertertia zu. Sie umfasst von meinem Nepos: Bellum Peloponnesiacum, Alcibiades, Thrasybulus, Xenophon, Agesilaus, Conon, Iphicrates, Pelopidas et Epaminondas, Bellum sociale (Chabrias, Timotheus); dann Res Macedonum, Philippus, Bellum sacrum primum, secundum, [Alexander in Quarta] Bellum Lamiacum, Phocion; Res Sicilienses, Dionysius major, Dion et D. minor, Timoleon, Agathocles (Pyrrhus). Alles aus Nepos, Justin und Cicero, Frontin u. a. zusammengetragen und in laufende Verbindung gebracht. Damit ist die Griechische Geschichte für den Standpunkt des Tertianers vollständig dargestellt, und zuletzt sind die drei großen Völker des Altertums in ihrem Zusammenstoßen auf der in ihrer Mitte liegenden Insel gezeigt. Dieser 104 Seiten umfassende Lesestoff füllt den Jarescursus der Untertertia aus und ist wiederum Jar für Jar zu absolviren, was überhaupt überall, wo es darauf ankommt den Lerstoff sachlich und sprachlich zu einem bleibenden Besitze zu bringen, geschehen muss.

Es sind der Untertertia noch zuzulegen die S. 143—148 abgedruckten 16 Phaedri fabulae. Aber nicht bloß als Lese-, sondern als Sprechstoff. Die Schüler „werden gewönt, die Verse zu scandiren, wobei im Anfange gar keine Regel, sondern nur das lebhafte Exempel und Vorsagen des Lerers nötig ist, und zum öfteren laut hergelesen". Gesner S. 208. Einige mögen auch frei recitirt werden. — Alsdann ist eine Scene aus Terentii Heautontim., „Filius perditus" angefügt. Sie findet sich schon bei Schütz, Seidenstücker u. a. Die Absicht ist, daß sie nicht nur gelesen, sondern auch dramatisch aufgefürt werde. Einmal ein Stückchen lateinische Conversationssprache!

Das Übungsbuch für die Tertia musste den Grundsatz, sich an die voraufgegangene Lectüre (d. h. sowol der früheren als der nämlichen Klasse) anzuschließen, leider schon in den ersten Abschnitten

einschränken, um den nun einmal noch in Untertertia gelesenen Cäsar zu berücksichtigen. Bei Durchfürung meines Planes sollte dies erst im zweiten Halbjare der Obertertia und in dem Anfange der Untersecunda geschehen.

Damit habe ich meinen Plan des lateinischen Elementarunterrichts bis zu seiner letzten Vollendung in der Untertertia dargelegt. Es handelt sich jedoch noch um eine weitere Verständigung über das darin verfolgte Grundprincip, nach dem dem altsprachlichen Unterrichte überhaupt seine allgemeine Aufgabe zu stellen ist. Man hat sich lange abgemüht, mit dem Principe der „formalen Bildung" das seit etwa 50 Jaren bestehende Gymnasium gegen wiederholte Angriffe zu schützen, seit 1892 mit sinkender Hoffnung. Dagegen scheint sich auch bei solchen, die man nicht als Gegner des Gymnasiums ansehen kann, eine Änderung der Ansicht zu entwickeln, die keineswegs gewillt ist, jenes Princip zu stürzen, vielmer es nur aus seiner Einseitigkeit, in die es geschossen ist, herauszuheben und mer principiell mit einer anderen Seite zu verbinden, die das notwendige Complement zu ihm bildet. Es ist im Grunde kein neuer Gedanke, sondern nur die Wiederbelebung dessen, was in der früheren „Regenerationsperiode" des jungen Neuhumanismus als das leitende Princip des altsprachlichen Unterrichts angesehen wurde, und von Fr. Jacobs so treffend ausgesprochen ist. Sein „Ins Altertum einfüren" umfasst die zwei notwendig zusammengehörenden Seiten, die sprachliche und die sachliche, d. h. die historische. Man wird es nicht in Abrede stellen können, daß die erstere ein ungebürliches Übergewicht gewonnen und die andere, wenn auch keineswegs in dem Maße, wie am Ende des 17. und im Anfange des 18. Jarhunderts (Hallische Methode) geschehen war, negirt, so doch nicht zu der vollen Pflege und Wirkung hat kommen lassen, wie es sein müsste. Der Unwille dagegen brach schon bald nach der Begründung der Herrschaft des formalistischen Princips (1837) einmal ser heftig hervor; die neuhumanistische Stimmung war noch nicht ganz vertilgt. Von Hermann Köchly sagt Eckstein a. O. S. 122: „Dem Formalismus gegenüber stellte er (1846 u. 48) nach dem Vorgange von Vilmar (1841) und Lübker (1843)

das historische Princip auf, in dessen einseitiger Anwendung er das Gymnasium zu einer Art historischer Fachschule machte". Der Gedanke kam nicht auf, weil er „zu früh" kam und in der unruhigen, vielfach überstürzenden Zeit nicht eine angemessene Ausbildung fand. Darauf erhielt 1856 das Formalprincip seine neue kräftige Bestätigung *). Daher konnte in der December-Conferenz 1890 Abt Uhlhorn wie einen neuen Gedanken aussprechen (Verh. S. 131): „Darin liegt die Hauptschädigung, daß unsere Bildung eine einseitig philologisch grammatische ist, wärend sie eine historische sein sollte". Daß dieses Princip auch von andern vertreten wurde, ist oben S. 384 erwänt. Oskar Jäger sagte: „Prof. Paulsen hat den oberflächlichen Ausdruck von der formalen Bildung richtig gestellt, indem er von der historischen Bildung sprach, welche das Latein vermittele". In seiner „Vorlage für pädagogische Besprechungen" 1895 stellt er als Thema: „Die sprachlich-sachliche oder vernünftige oder historische Methode des Lateinischen". Daselbst: „Lateinische Lectüre ist geschichtliche Quellenlectüre". Und in dem 3. Bande von Baumeisters Handbuch VIII, S. 9: „Wenn wir eigentlichen Geschichtsunterricht für die Altersstufe der Sexta und Quinta noch ablenen, so ist doch der ihr dargebotene Unterrichtsstoff unter den Gesichtspunkt historischer Bildung, Bildung des Geschichtssinnes, geschichtlichen Warheitssinnes außerordentlich wichtig. . . Es ist merkwürdig, daß man den lateinischen Unterricht fast niemals**) unter diesen Gesichtspunkt bringt und doch ist die Sache, sobald man sie einmal ausgesprochen hat, sonnenklar". — Ich war entzückt, in diesen Worten ganz den Gedanken, den ich bei Ausbildung meines Lerplanes und des Lesestoffes meiner Schul-

---

*) Ich glaube freilich, mer infolge der notwendig erschienenen büreaukratischen Redaction des „Normallerplanes" oder der ihm gegebenen Ausbeutung, als im persönlichen Sinne des Redactors.

**) Jetzt! Vgl. dagegen Gründl. Bed. S. 151. . . „da lasse man einen Kerl die Nase hineinstecken und die fontes ipsos penetriren, so wird er besser zum Latein und zur Histori kommen". Gesner S. 202 f. „Dahin zu sehen, daß die Antiquität nach und nach aus der Lesung der Alten selbst (Justinus, Eutropius, Cornelius) bekannt werde". Schumann S. 223 „ein Vehiculum der Geschichte, Altertümer . .".

bücher verfolgt, auch schon öfters, aber niemals so treffend ausgesprochen hatte, zu finden. Aber wie musste ich staunen, als die Fortsetzung, die weitere Entwicklung jener Sätze auf mensa rotunda fürte! Und dazu dann in der „Vorlage“ für das Lateinische in Quinta der Satz: „Überordnung des sprachlichen, völlige Unterordnung des sachlichen Interesses auf dieser Stufe“! Wieder ein Beweis, wie vorsichtig man mit den Worten der Methodiker sein, und immer erst zusehen muss, was sie meinen. Die Worte Jägers sind offenbar so aufzufassen: In den oberen Klassen, vielleicht von Quarta an, kommt das historische Princip zur Geltung, in den unteren aber bleibt nach wie vor das formalistische in Herrschaft. Denn die Wendungen, mit denen er auch in diese das Historische hineinzubringen sucht, werden schwerlich als stichhaltig angesehen werden können. Wollen wir aber dem lateinischen Unterrichte ein neues Princip geben, so muss es, das sollte doch selbstverständlich sein, ihn ganz, von Anfang an, durchziehen, und bei aller Bedeutung, die dem Formalistischen one Zweifel zusteht, das „Historische“ auch auf den untersten Stufen in seiner Warheit seine feste Stelle daneben oder vielmer in enger Verbindung mit ihm finden. Das Historische in einem Sprachunterrichte liegt allerdings nicht allein in dem Inhalte, sondern auch in der Sprache. Dann muss diese selbst aber auch eine historische, nicht eine formalistisch präparirte sein. So haben die Neuhumanisten die Sache angesehen. Nur für die ersten Elemente mag man formalistisch präparirte Beispielsätze als Beihülfe benutzen. Alles, was Inhalt hat und haben soll, muss inhaltlich und sprachlich antik sein. Das ist der rechte Sinn, den die Worte haben sollten, wenn der Unterricht der unteren Stufe eine „inhaltliche und sprachliche Vorstufe“ genannt wird.

Es ist oben gezeigt, wie dieses wiederzubelebende neuhumanistische Princip, vollständiger und geordneter ausgearbeitet, auch der modernen grammatischen Methode mer Rücksicht tragend, von unten auf bis Untertertia zur Geltung kommen kann. Es muss dann aber eine Störung, die es verdirbt, beseitigt werden, — nämlich der Unterricht in der alten Geschichte in diesen Klassen und der so reichliche antike Lesestoff in den deutschen Lesebüchern. Man erinnere sich nur, wann und weshalb beides in die Gymnasien hineingekommen ist. Es geschah zu der Zeit, wo die neuhumanistischen

Lesebücher, die jenen Stoff in sich trugen, verdrängt wurden, und der Formalismus zu seiner Herrschaft kam. Man merkte aber wol bald, wenn man sich dessen auch nicht bestimmt bewusst wurde, daß ein Stück der Vorbereitung, welche die Schüler aus den unteren Klassen neben der bloß sprachlichen mitbringen müssen, verloren ging, und fand nun von anderer Seite her, in Beckers Weltgeschichte und Niebuhrs Heroensagen einen Ersatz. Wenn man rümte, daß die alte Sage und Sagengeschichte gerade für das frühe Knabenalter außerordentlich anziehend sei, so war das ganz richtig; aber es war ein grober Feler, diesen so anziehenden Stoff dem Lateinischen vorweg zu nemen. Einiges Gefül für diesen Feler macht sich neuerlich darin bemerklich, daß man diesen Stoff dem Lateinischen zurückgeben will, — aber als crambe recocta, in formalistischer Aufwärmung! Unbegreiflich ist es, daß gerade diejenigen, welche den realistischen Ansprüchen gegenüber einen frühzeitigen Beginn des Lateinischen verteidigen, kein Verständnis dafür haben, daß dieser antik-realistische Stoff, der in der Tat einer früheren Jugend zukommt, der durchschlagendste Grund dafür sein würde, wenn er dem lateinischen Unterrichte als sein specifisches Eigentum geblieben wäre. Ser mit Recht lent Jäger eigentlichen Geschichtsunterricht für die Altersstufe der Sexta und Quinta ab und sagt dagegen: „Es sind drei Hauptquellen, aus denen dieser Bildungsstoff den Gymnasialschülern dieser untersten Stufen zuströmt: der lateinische, der deutsche und der Religionsunterricht". Fangen wir mit dem letzteren an. Er fürt in der Tat die Knaben durch die Weltgeschichte, von den asiatischen Völkern und Staten auf Griechenland und Rom, von da in die europäische Welt und besonders in die Geschichte und das innerste Leben unseres Vaterlandes. Es ist ein Überblick über die Weltgeschichte bis vor die neuere Zeit, an dem die Volksschule rücksichtlich jener sich genügen lassen kann, wenn der Lerer diesen Gesichtspunkt einigermaßen mit zu nemen weiß. Bei den Sprachen aber muss man einen Unterschied machen. Eine solche, die wesentlich für den praktischen Gebrauch gelernt wird, braucht die Geschichte des betreffenden Volkes nicht maßgebend für den Inhalt des Unterrichts sein zu lassen, wenn man auch davon benutzt, was sich etwa sonst brauchbar darbietet. So namen die Grammatisten des 17. und 18. Jarh. ausgesprochenermaßen auf den geschichtlichen Inhalt

der alten Schriftsteller wenig Rücksicht, und es kann so bei den neueren Sprachen geschehen, die vielmer an die gegenwärtigen Zustände inhaltlich und sprachlich anzuknüpfen haben. Bei dem Deutschen aber ist es anders. Der deutsche Unterricht soll von der untersten Stufe an nicht ein bloßer Sprachunterricht sein, sondern inhaltlich Leben und Geschichte des deutschen Volkes dem Geiste, der Vorstellung und dem Gemüte der Schüler einfüren, wie denn die deutschen Lesebücher alle ser reichlichen Stoff aus allen Perioden der deutschen Geschichte haben. Es ist deshalb vollständig richtig, daß der deutsche Geschichtsunterricht der unteren Stufen ganz in den deutschen hineingelegt werden müsse; dagegen — es ist nicht anders zu nennen — eine moderne Verkertheit, in den deutschen Unterricht des Gymnasiums, das den Schülern das Altertum auf anderen Wegen zufüren soll, antiken Stoff, und gar in solchen Massen zu bringen, wie es die deutschen Lesebücher zu tun pflegen; fast $^1/_8$ des ganzen!*) Es gehört das zu den unbesehens hingenommenen Modesachen, weil man es einmal hübsch findet, und weil die neuere Methodik mit dem Satze: Was ist interessant, und was lässt sich „concentriren"? die Aufgabe der Stoffwal abzumachen liebt.

Nun muss für das Inhaltliche des Lateinischen der nämliche Grundsatz gelten, wie für das Deutsche. Die Schüler lernen diese Fremdsprache nicht als eine zum Gebrauch erforderliche, sondern um durch sie in Leben und Geschichte des alten Kulturvolkes eingefürt zu werden. Wenn wir nun gesehen haben, daß nach dem angegebenen Plane der lateinische Unterricht bis Untertertia einschl. fortwärend ein alter Geschichtsunterricht sein kann, und zwar ein ernstlicher, in geregeltem Betriebe, so werden wir nicht nur einen

---

*) Um Misverständnissen zu begegnen, bemerke ich, daß nichts dagegen einzuwenden wäre, wenn in ein deutsches Lesebuch, wie das auch die älteren bis auf Wilmsens Kinderfreund getan haben, irgend eine Anekdote oder Geschichte allgemeinmenschlichen Sinnes aus dem Altertume aufgenommen würde, wie z. B. Crösus und Solon, Sokrates Tod. Ferner, daß der Lerer einmal etwas den Schülern aus dem Altertume Bekanntes zum Vergleich heranzöge, oder etwas zur Nacherzälung mündlich oder schriftlich benutzte. So hat auch Lessing das „Hinüberblicken aus der einen Scienz in die andere", das man jetzt anders zu deuten liebt, gemeint. Vgl. Verirrungen S. 63.

besonderen Unterricht in alter Geschichte bis dahin, sondern auch den antiken Lesestoff der deutschen Lesebücher aufgeben und damit zugleich dem der deutschen Geschichte einen erheblich größeren Raum gewären können. Sämtliche Geschichtsstunden der unteren Klassen sind ihm zuzulegen. Vgl. meinen Lectionsplan in Zeitschr. f. Gymnw. 1894 S. 78. Im deutschen Unterrichte soll sich der Schüler voll und ganz auf deutschem Boden fülen, in dem lateinischen ganz in antikem Leben und Gedankenkreise. Das ist Concentration!

Es gehört sich wol noch zu zeigen, wie ich mir den vorgeschlagenen Plan weiter bis zum Ziele gefürt denke. Es ist das schon geschehen in dem Progr. von 1882 S. 37 ff. 2. Aufl. S. 64 ff. unter „Latein und alte Geschichte", und kürzer in Progr. von 1888 S. 20 ff. unter „Lerplan des Geschichtsunterrichts". Aber es ist einiges davon zu berichtigen und das Ganze mer unter die hier gewonnenen Gesichtspunkte zu stellen. Deshalb eine kurze Darlegung.

Die Griechische Geschichte ist zu einem für den Standpunkt der Mitte des Gymnasiums ausreichenden Abschluss gebracht. Von der Römischen aber sind erst zwei größere Bruchstücke gewonnen. Obgleich nun auch der weitere Unterricht im Lateinischen „unter den historischen Gesichtspunkt zu stellen ist", so ist es doch wegen der Rücksichten, die wir auf die Sprache und auf die Litteratur zu nemen haben, nicht möglich, ihn in änlicher Weise fortlaufend durchzufüren. Schon Cäsar tritt uns in den Weg, dem wir seine Stelle in Obertertia unbedingt lassen müssen. Ich bin nun der Meinung, daß die deutsche Geschichte nach der erheblichen Ausdenung, die wir ihr von unten auf in der Verbindung mit dem Deutschen gegeben haben, diese Verbindung auch in Obertertia noch fortsetzen kann, daß dagegen hier ein besonderer Unterricht in der Römischen Geschichte eingerichtet werden muss, um danach die Lectüre in angemessener Folge eintreten lassen zu können, zugleich aber auch, um hier, wo der lateinische Schriftsteller die Handhabe dazu bietet, den weltgeschichtlichen Zusammenhang der älteren deutschen Geschichte mit dem Altertume darzustellen. Ariovist und Arminius mögen ruhig bis dahin warten, wo sie doch erst geschichtlich verstanden werden können. Man soll mit dem „Nationalen" der alten Zeit nicht unzeitig vor Kindern klimpern. Die römische Geschichte in Obertertia wird Cäsars wegen an den aus dem Religionsunterrichte

bekannten Zustand des römischen Reiches unter Augustus anknüpfen, hier verständnisvoller zeigen müssen, wie sich die älteste Geschichte unseres Volkes mit dem römischen Reiche berürt, alsdann aber nach einer Wiederholung des in Quarta Gelesenen aus dem Munde der Schüler von da ab weiter gehn können. In Untersecunda hat die besondere deutsche Geschichte einzusetzen und sie zu einem Abschluss mit der Neuzeit zu bringen. Die Obersecunda wird das Mittelalter etwas eingehender behandeln und vielleicht die daraus hervorgehende Entwicklung der neueren europäischen Statsverfassung aufweisen. Eine kulturgeschichtliche Weltgeschichte in Prima hat auch die alte Geschichte mit auf die Höhe zu heben, die dem Gymnasium zusteht. Danach habe ich nur den lateinischen Lesestoff anzugeben, der als der regelmäßige, feststehende anzusehen ist. Was an Zeit übrig bleibt, ist freier Wal anheimgestellt.

In III^a ist Cäsars bellum Gall. mit Überschlagungen und deren Inhaltsangabe durchzulesen. Nur Weniges von Ovid daneben.

II^b. Sallustii bell. Jugurthinum (Marius, Sulla). Ciceronis Pompejana. Virgilii Aeneis. s. unten.

II^a. Livius s. unten. Ciceronis Catilinaria. Virgilii Aeneis. Etwas von den Eclogae.

I^b. Livius s. unten. Ciceronis de officiis od. Tusculanae. Horatii Odae.

I^a. Tacitus. Horatii Sat. u. Epist. Etwas von Catullus. Ein Stück von Terenz. Ein so wichtiges Kulturbild des Privatlebens und der darin gesprochenen Sprache darf nicht felen, wo man wirklich in das Altertum einfüren will.

Warum sollte man nicht ebensowol, wie eine Tragödie von Sophokles griechisch, eine lateinische Comödie (vielleicht verkürzt) gelegentlich von Schülern in römischem Costüm auffüren lassen? Zu anstößige Stellen ließen sich ja wol auf ein zulässiges Maß abändern. Bei der Lectüre wird man sie unübersetzt lassen und die Schüler darauf hinweisen, daß sie darin nicht ein ästhetisches oder moralisches Muster sehen, sondern einen Blick auf die Rückseite des Altertums tun sollen. Virgils Äneis kann natürlich nur in einem Auszuge gelesen werden. Seine Schätzung scheint wieder gewinnen zu sollen.

Vgl. die treffende Begründung von J. Sander in Vorrede zu seiner Auswal. 1896.

Es wäre ser zu wünschen, aus Livius auch für die oberen Klassen einen Auszug zu haben, der die wichtigsten Schritte des Wachstums des Römischen Reiches bis zum dritten Macedonischen Kriege aus dieser Quelle erkennen ließe. Man sollte nicht die Bücher der dritten Decade allein als den gewönlichen Lesestoff betrachten. Denn so hervorragend sie durch ihren Inhalt und ihre Sprache sind, so drehen sie sich doch hauptsächlich um großartige Kämpfe, deren die Römische Geschichte mer darbietet. Neben der militärischen Macht ist es aber die bewundernswürdige, consequente diplomatische Klugheit, die das imperium Romanum geschaffen hat. Diese wird mer in den folgenden Büchern erkannt, aus denen einige der bedeutendsten Stücke deshalb jedenfalls gelesen werden sollten. Vor allen müssen doch die Historiker dem Schüler unter den Gesichtspunkt gestellt werden, daß sie als historische Quellen gelesen werden. Um dem näher zu kommen, würde die Auswal aus Livius auch in der Weise als das Ganze vertretend herzustellen sein, daß von den überschlagenen Partien der Inhalt deutsch zwischengedruckt würde.

Ich möchte statt dessen aber einen anderen Vorschlag machen. Auch hier sollte man zu einem Gedanken der neuhumanistischen Periode zurückkeren, dessen Ausfürung wir von Döring unter Jacobs Zustimmung, Fritzsche, Kraft und Grotefend versucht gesehen haben, S. 272 ff., nämlich auch die Übungen des Lateinschreibens benutzen, um inhaltlich, und zwar planmäßig, in das Altertum einzufüren. Es hat keineswegs den Erfolg gehabt, den man davon erwartete und noch immer zu schaffen sich bemüht, daß die grammatischen Regeln an einer unendlichen Menge von Einzelbeispielen oder an einem sogenannten zusammenhängenden Übersetzungsstoffe, der aufs äußerste mit grammatischen cruces vollgestopft ist, recht fest einzuüben. Die Neuhumanisten hatten ganz recht, daß man statt dessen sobald als möglich zum Übersetzen eines freien Sprachstoffes, der auch um seines Inhalts willen bearbeitet werde, schreiten solle. Alle einigermaßen wichtigen Regeln der Grammatik kommen dabei doch zur Verwendung, wenn auch nicht auf einen Fleck gehäuft. Vor allem aber fällt der nicht ausbleibende Überdruſs an der gar zu ser am Tage liegenden Absicht des üb-

lichen Scriptums weg. Wiederum hatten die Neuhumanisten recht, daß sie einen großen Nachdruck auf das Stilistische legten; color latinus war ihnen die Hauptsache. Das Grammatische ist ja eine ganz zweifellose Notsache und muſs sicherlich geübt werden, aber die ware Lust an der Sprache wird erst von dem Stilistischen geweckt. Der Untergang des lateinischen Aufsatzes ist nicht am wenigsten auf Rechnung der Grammatistik zu setzen. Wollte man nun zu dem zurückkeren, was Fritzsche in dem Titel seines Übersetzungsbuches ausdrückte: „Zum Übersetzen ins Lateinische, zugleich zur Benutzung in den geschichtlichen Lerstunden", oder Kraft in „Geschichtliches Handbuch zugleich als Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische", so würden diese Arbeiten einen größeren sachlichen Wert erhalten und auch wol ein größeres Interesse erwecken. Gleichwol würde ihnen eine andere Anlage zu geben sein, als die früheren haben. Wir haben gesehen, daß auch eine unter den Gesichtspunkt der geschichtlichen Bildung gestellte Lectüre als geschichtliche Quelle einerseits nicht ganz ausreicht, anderseits namentlich in den oberen Klassen nur sprungweise in einigen auch litterarisch bedeutenden Werken dargeboten werden kann. Da sollten nun die schriftlichen Übungen in diese Lücken einspringen. Es ist darauf schon S. 407 bei den Übungsbüchern für Quarta und Tertia hingewiesen. Namentlich aber würde in den oberen Klassen ein solches „Übersetzungsbuch" (so, nicht „Übungsbuch") dienen können, um alle die Zwischenglieder, die die Lectüre überspringen muſs, auszufüllen. So würde insbesondere die Auswal aus Livius nicht durch zwischengedruckte Inhaltsangaben beschwert werden, sondern es wäre nur auf die betreffenden Stellen des Übersetzungsbuches zu verweisen. Natürlich käme es darauf an, was Kraft gewollt aber nicht ganz glücklich ausgefürt hat, den Text so zu gestalten, daß er beiden Seiten genügend dienen könnte. Also lesbar deutsch geschrieben und doch zur Übersetzung geeignet und mit den erforderlichen Noten und Anweisungen versehen*). Um ihn als die ange-

*) Schulausgaben sollten die Lectüre dadurch erleichtern, daß sie von allen selteneren oder den Schülern noch nicht bekannt gewordenen Wörtern in den Noten die Bedeutung, auch etwa der Kenntnis der Schüler nicht zuzutrauende sachliche Bemerkungen gäben, alle grammatischen, litterarischen u. dgl. Erklärungen unterlassen. Ersteres ist in meinem Leseb. f. V u. Anm. zu Nepos geschehn.

messene Begleitung der Lectüre zu gestalten, würde er von dem Gelesenen nicht jene mer oder weniger geschickt gemachten, aber immer langweilig wiederkäuenden Metaphrasen, sondern nur eine kurz zusammenfassende inhaltliche Übersicht zu bieten, die Zwischenglieder aber ein wenig eingehender in dem Stile des Schriftstellers auszuarbeiten haben. Man würde aus dem Buche die für sprachliche Übungen besonders geeigneten Stellen zur Übersetzung ins Lateinische auszuwälen, außerdem aber zu verlangen haben, daß die Schüler sich mit dem historischen Inhalte bekannt machten, um bei der Lectüre, sei es zur Einleitung in diese, sei es zum Verständnis der vorkommenden historischen Beziehungen, sei es zur Vervollständigung des geschichtlichen Verlaufs selbst Rechenschaft darüber geben zu können. Selbsttätigkeit! die namentlich zum Geschichtsunterrichte so dienlich wäre.

Nun ein Wort aus hohem Munde. „Nemen wir die grammatischen Productionen ganz aus dem Abiturienten-Examen heraus und legen sie ein oder zwei Klassen tiefer“. Dec. Conf. Verhandl. S. 74. Wenn die Grammatik hauptsächlich getrieben wird als das notwendige „Mittel“ „fernerhin nur noch als Mittel“ zu sicherem Verständnis der Autoren, so muſs dieses bei Abschluſs der Obersecunda doch bereits ausreichend gewonnen sein, da man der Prima ja schon schwierigere Schriftsteller zumutet, wozu sie nach Gesner S. 211 „wunderselten ein grammatisches Orakel nötig haben“, wenn man nicht darauf ausgeht, es ihnen abzufordern, daß sie nach Döring S. 272 „den Schriftsteller nicht nur verstehn und auch wol mit einer gewissen Fertigkeit übersetzen, sondern auch die Regeln der Grammatik richtig anzugeben wissen“. Das gewönliche notwendige Werkzeug müssen sie dann doch zu handhaben gelernt haben. Ebenso muſs die „sprachlich logische Schulung“ an der Grammatik dann ihre Wirkung bereits getan haben. Also könnten wir in der Prima die lateinischen Scripta fallen lassen. Dagegen wäre ser zu empfelen, hier dem lateinischen Aufsatze ein bescheidenes Plätzchen zu erhalten. Es ist bestimmt, daß neben den deutschen Aufsätzen öfters „kürzere Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte“ aus anderen Unterrichtszweigen angefertigt werden. Da möge man es den Primanern gestatten, alle Vierteljar je einen

solchen kleinen Aufsatz in lateinischer (auch griechischer) Sprache zu schreiben, aber nicht nur „one Feler gegen die Grammatik und one grobe Germanismen, auch mit einiger (ser denbar!) Gewandtheit im Ausdruck“, sondern nach dem noch unter dem Einflusse des Neuhumanismus stehenden Reglement von 1834 so daß „vorzüglich die erworbene stilistische Fertigkeit in Betracht kommen soll“, was bei solchen facultativen Arbeiten unbedenklich als Bedingung gestellt werden kann. Denn one das hat ja der ganze freie lateinische Aufsatz überhaupt keinen Zweck! Sollte sich ein passendes Thema dazu unter den gestellten nicht finden, so würde auf Wunsch ein solches gegeben werden können. In der Tat sollte das Gymnasium eine solche „Erensache“ nicht ganz preisgeben, sie aber auch als Erensache behandeln. One Zweifel würden Schüler, die Philologie studiren wollen, diese Erlaubnis mit Freuden ergreifen. Und wenn die ganze Unterrichtsweise des Lateinischen überhaupt mer darauf gerichtet wäre, Lust an der freien Sprache zu erwecken, würden auch wol einige andere einen solchen nicht verlangten, aber einen gewissen Reiz übenden Versuch gern einmal machen. Ebenso sollte es gestattet sein, bei diesen kürzeren Ausarbeitungen auch dann und wann eine neuere Sprache zu benutzen. Nichts würde den Sprachunterricht mer beleben, als eine solche Anregung der individuellen Neigungen.

Zuletzt muss ich nun zurückkommen auf die oben so nachdrücklich gestellte Forderung einer Neuorganisation des höheren Schulwesens auf Grund eines gemeinsamen Unterbaues. Man könnte sagen, dieser sei in meinem Vorschlage ein gar zu schwacher, weil auf die eine Klasse Sexta beschränkt. Das ist aber schon deshalb nicht der Fall, weil er eine Verstärkung durch den gemeinsamen Beginn mit einer neueren Sprache erhalten hat, die sich durch die folgenden Klassen fortzieht, also ein bleibendes Stück des ganzen gemeinsamen Baues ist. Ich gedenke ihn aber noch weiter auszudenen, indem ich auch den lateinischen Unterricht hineinziehe — freilich nicht mit der Sprache, sondern mit seinem sachlichen Inhalte. Wir können die Schüler der lateinlosen Schulen nicht „in das Altertum einfüren“, wozu notwendig die Sprache gehört, wol aber können und müssen wir sie mit dem Altertum einigermaßen

bekannt machen; das gehört doch zu einer höheren Bildung. Das könnte und sollte so geschehen, daß die Schüler der lateinlosen Schule die des Gymnasiums auf dem Wege, den diese in den lateinischen Stunden durchlaufen, begleiteten, indem ihnen ungefär klassenweis der entsprechende Abschnitt der alten Geschichte deutsch erzält wird. So würden sie von der Sache immer gerade ebensoviel wissen, als die Gymnasiasten, und so auch der lateinische Unterricht nicht als ein Trennendes erscheinen. Es würde dazu nur wenig Zeit nötig sein, wol nur einige Stunden in jedem Viertel- oder Halbjare. Dazu möge den Schülern empfolen werden, auch einmal eine ausfürlichere, aus der Schulbibliothek zu habende alte Geschichte zu lesen. In den oberen Klassen wird der deutsche Unterricht ihnen zu Göthes Hermann und Dorothea doch als Vorbild der epischen Dichtungsart in einem Stücke aus der Homerübersetzung von Voss und in Schillers Übersetzung des Virgil zeigen und eine Vorstellung von diesen großen Dichtungen geben, zu den Oden von Kloppstock auch eine gute Übersetzung einer oder anderen Horazischen Ode, und zur Aufweisung der Grundlage der „Schicksalstragödie" die Übersetzung einer Ödipustragödie des Sophokles. Für die Prosa ist die Beziehung auf das Altertum schwieriger. Aber wenn über die Form der „Rede" gesprochen wird, könnte doch wol eine Catilinaria Ciceros oder eine Philippica des Demosthenes als Muster vorgelesen und besprochen werden, damit auch diese typischen Namen der „großen Redner" nicht bloßer Schall bleiben. Und da nun in dem deutschen Unterrichte auch ein wenig von „philosophischer Propädeutik" vorkommt, überhaupt aber die Schüler doch einigen Begriff von dem, was „Philosophie" ist, bekommen sollten, Erklärungen one Anschauung aber hole Worte bleiben, so könnte ein Dialog von Plato benutzt werden, z. B. Euthyphro, der die Form der „Definition", eine der Grundlagen des philosophischen Denkens, entwickelt; wenigstens im Realgymnasium, das ja etwas weiter eingehend eine derartige Ausgleichung mit dem Griechischen des Gymnasiums zu suchen haben würde. Das alles, planmäßig verfolgt, bringt eine Gemeinsamkeit des Inhalts des altsprachlichen Unterrichts durch alle drei Anstalten. Auch die Lateinlosen würden verstehn, zu welchem Zwecke dieser Unterricht getrieben werde, und ihr Teil davon bekommen. Und wenn dann einige Rücksicht auf die Entwickelung des Franzö-

sischen aus dem Lateinischen genommen, und es nicht unterlassen wird, von manchen aus dem Griechischen oder Lateinischen stammenden Fremdwörtern, die man ja auch sonst zum Schutze herbeigezogen hat, eine sprachliche und bei manchen davon auch eine etymologisch sachliche Erklärung zu geben, so finden sich doch auch in sprachlicher Beziehung manche Berürungen zwischen Realisten und Gymnasiasten, zumal da sie zum größten Teile in dem deutschen Unterrichte den Zusammenschlufs erhalten werden. Denn diesem, der Basis und Centrum des gesamten Unterrichts sein soll, fällt in der Tat etwas von dem zu, was man mit Verschiebung des Begriffs Concentration nennt.

Tragen wir Lerer nur die volle, aufrichtige Überzeugung in uns, daß wir alle gleich und gemeinsam an „den zwei Seiten ein und derselben Sache" arbeiten, so werden wir auch unsere Schüler mit dem Bewusstsein der „Einheitlichkeit ihrer Bildung" erfüllen — und dadurch den altsprachlich-historischen Unterricht in der Stellung, zu der er ein kulturgeschichtliches Recht hat, am sichersten erhalten.